APRENDIZAJES

Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad

Cecilia Ziperovich



Aprendizajes
Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad

Cecilia Ziperovich

Aprendizajes
Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad



Título: Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad
Autor: Ziperovich, Cecilia
Imagen de portada: Pintura animada 4 (ácrilico sobre cartón 30x70 cm. 2009) de Claudio Ziperovich
www.claudioziperovich.com.ar

Ziperovich, Cecilia
Aprendizaje. - 1a ed. - Córdoba : Brujas, 2010.
152 p. ; 23x15 cm.

ISBN 978-987-591-229-8

1. Pedagogía. I. Título
CDD 371.3

1° Edición.
Impreso en Argentina
ISBN: 978-987-591-229-8
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723.



www.editorialbrujas.com.ar publicaciones@editorialbrujas.com.ar
Tel/fax: (0351) 4606044 / 4691616- Pasaje España 1485 Córdoba - Argentina.

A mis nietas Camila, Zoé
para quienes aprender es un placer que "otros" potencian y
me muestran que pueden utilizar autónomamente lo aprendido

Ellas me permiten el convencimiento de que si comprendemos
el aprendizaje es posible proponerse que "todos aprendan"

A las mas chiquitas Julia y Azul que ya comenzaron a
construir sus estilos personales

A Pablo mi compañero de todo momento, siempre dispuesto a
apoyar mis proyectos

A mis colaboradoras incondicionales Patricia y Natalia,
siempre presentes con la crítica, el aliento y el aporte

Contenido

Prólogo I

Puentes para pensar la complejidad del Aprendizaje

Creo que los textos se construyen en el juego nunca concluido entre escritores, lectores y contextos. Desde el lugar de quienes escriben, se habilita un diálogo entre los lectores imaginados y los múltiples textos que aportan a la escritura; otro diálogo especial se establece entre quien concluye un texto y aquél que lo prologa. La paradoja del prólogo se instala pues abre al lector hacia aquello que se ha concluido como escritura, pero reinicia el juego de las relecturas hacia el horizonte sin límites de los destinatarios, aquéllos que el autor ha prefigurado, pero también los que él nunca imaginó.

He aquí entonces un prólogo, que como todos los prólogos, es lo último que se escribe en un libro y lo primero que se lee, siempre que el lector no haga uso de su inmensa libertad para saltearlo e ir a lo importante. Lo importante aquí es la obra que el lector tiene en sus manos: APRENDIZAJES. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad. Su autora, Cecilia Ziperovich, me ha invitado a continuar un diálogo, que siempre estuvo sustentado en un pilar que nos reúne y que sostiene también el andamiaje de este libro: conocer sobre el aprendizaje; así el desafío de pro-logar, poner algo antes del discurso después de haber transitado por él, se asemeja al reto a que incita este libro. El conocimiento sobre el aprendizaje que se despliega en sus páginas pretende provocar reflexión entre quienes están comprometidos en el pensar y el hacer de las prácticas pedagógicas.

Así, pensar pedagógicamente se propone en la doble vía de revisar fundamentos y creencias sobre el aprendizaje –que sustentan y orientan la acción de enseñar- pero también hacer el camino inverso, pensar la teoría a partir de la práctica y de los contextos en los que éstas se desarrollan. Como lo advierte la autora, hoy se instalan teorías y prácticas hegemónicas, que deben examinarse críticamente; tarea compleja por cierto, y esa complejidad se anuncia desde el título, que asume la complejidad del aprendizaje en tanto objeto de conocimiento y la complejidad de las relaciones entre teorías y acción docente.

Pero hay un sello en el texto que permite avanzar en la comprensión del aprendizaje; desde la complejidad enunciada en el título, el libro tiende puentes entre disciplinas y teorías, entre teorías y acción docente, entre teoría, investigación y práctica pedagógica.

De hecho, cuando de pensar el aprendizaje se trata, no son posibles los atajos, se hacen necesarios los puentes, el primero de ellos cruza a las disciplinas científicas que contribuyen a la comprensión del aprendizaje. Allí se toma posición epistemológica ubicando a la Psicología Educacional como disciplina central en el estudio del aprendizaje humano; pero sin admitir reduccionismos, se muestra el amplio campo de las Ciencias de la Educación como Ciencias Humanas y Sociales, para señalar el valor de los aportes de la Historia, las Ciencias Políticas, la Sociología, la Antropología, la Lingüística, la Didáctica, la Pedagogía... a la comprensión del aprendizaje.

Aprendizaje que se concibe siempre situado en contextos histórico-político-sociales específicos. Es por ello que ninguna teoría alcanza, es por ello que como lo expresa Morin (2001), no basta la explicación científica, sino que la comprensión debe construirse en múltiples dimensiones en las que se entraman las ciencias, los contextos y las intersubjetividades.

Ante esto, encuentro aquí un segundo puente que se erige entre teorías psicológicas que abordan el aprendizaje desde diferentes supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos; se distinguen así paradigmas, se sintetizan aportes de distintas teorías y se las interroga respecto de una dimensión central: aquélla que nos permite pensar en la línea que va desde las simplicidades, muchas veces engañosas, hacia la complejidad del aprendizaje ¿cómo encarar a la complejidad de un modo no-simplificador? A sabiendas de que en este terreno no valen las respuestas sino los problemas, la autora los enfrenta proponiendo "vincular sin reducir una perspectiva con otra". Se muestra así un panorama de coexistencia de paradigmas, que incita e invita a nuevas lecturas, del aula, de las instituciones educativas y de la propia acción docente.

Un tercer puente se construye para pensar el aprendizaje 'con las teorías' y no simplemente 'desde las teorías'. En coherencia con la idea de vincular sin reducir, el capítulo tercero de este libro ofrece dimensiones de análisis que permiten examinar los contextos, condiciones y procesos de aprendizaje, iluminarlos con las teorías y asumir posiciones. Posiciones que la autora no rehúye, este puente va llevando hacia una elección fundada, en la que la psicología socio-histórico-cultural se muestra como una herramienta teórica potente para comprender el aprendizaje desde la complejidad; para pensarlo 'en' y 'desde' sus contextos y, especialmente, 'con' los sujetos participantes.

Otro puente se instala para enlazar la complejidad del aprendizaje en los contextos de las instituciones educativas. En el cuarto capítulo se brindan herramientas conceptuales que contribuyen al análisis del sujeto que aprende, del objeto de conocimiento y del sujeto que enseña, situados en los diferentes niveles de contextos e historias que los constituyen y condicionan. Pero un vez más, el análisis no se detiene en la clásica concepción de 'descomponer un todo en sus

partes' apelando para ello a categorías teóricas, sino que sostiene su sentido en entretejer los vínculos entre objetos, actores y contextos, evidenciando los límites de las teorías y la necesidad de construir una nueva cultura del aprendizaje, en las instituciones y desde las instituciones, con nuevas herramientas de pensamiento y acción.

Otro puente, otros vínculos, esta vez entre teoría e investigación educativa, se presentan en el quinto capítulo. Rechazando la mirada 'aplicacionista', se sostiene desde el texto el valor de las teorías psicológicas del aprendizaje como marco de referencia para desarrollar investigaciones. No se pretende con esto probar principios, ni trasladarlos directamente a la práctica, sino develar sus supuestos y considerar sus procedimientos y resultados para 'informar las prácticas docentes'1. El capítulo sintetiza y muestra la vigencia de investigaciones desarrolladas en el marco de la teoría socio-histórico-cultural propuesta por Vigotsky; muestra también 'los silencios y las paradojas'; 'da que pensar': la complejidad de los aprendizajes no admite un esquema problema-solución, sino que reclama la construcción de alternativas posibles y situadas, iluminadas por la teoría y la investigación.

Este puente entre teoría-investigación y práctica educativa se prolonga en el capítulo sexto, para recorrer un camino andado por la autora en la investigación que la compromete; investigación cuyos resultados, según ella misma los expone, desnudan "Tensiones entre intencionalidades pedagógicas y posicionamientos teóricos; distancias y encuentros entre la formación académico–teórica y el oficio profesional". Investigación situada en la universidad, lugar de enseñanza, de aprendizaje y de investigación, lugar de

[1] Esta relación entre investigación educativa y práctica docente es desarrollada por María Cristina Rinaudo en: Rinaudo, M. C.; P. Lafourcade y D. Prieto Castillo (1996) *La pedagogía Universitaria*. Mendoza. Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo.

formación de los que enseñan y de los que aprenden a enseñar... Investigaciones que muestran que este libro y otros muchos, nos tienen que seguir ayudando a pensar enseñanzas posibles para la complejidad del aprendizaje.

Un último puente empieza a construirse dese la lectura de este libro; una invitación a consultar las múltiples fuentes que se ofrecen, a pensar la docencia con fundamentos, a desarrollar cimientos propios iluminados por la teoría, a hacer y enseñar ciencia con conciencia. Aquí se reinicia el juego de las lecturas y las relecturas...

Referencias:

Morin, Edgar (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Buenos Aires. Nueva Visión.

Mgter. *Gisela Velez*
Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de Río Cuarto.

Prólogo II

Aprender en colaboración y apostar a la conciencia de los sujetos pedagógicos

Uno de los deseos de los educadores es sostener una práctica comprometida, orientada por la realidad social, la reflexión teórica y la crítica. Ardua tarea en los tiempos actuales, pero altamente gratificante para quien la realiza.

Esta tensión que presenta la práctica pedagógica, se constituye en el espacio en el que nos cuestionamos permanentemente cómo ir mas allá del saber cotidiano, desnaturalizar nuestros conocimientos, pensar el mundo desde la teoría para explicar y fundamentar nuestras intervenciones; las que a su vez construyen el contexto de la producción, de la acción educativa situada y fechada en las instituciones.

Buscando estas continuidades y rupturas entre teorías y prácticas, en relación con otros, entre otros, nos-otras con Cecilia, fuimos constituyéndonos también de modo artesanal y académico, en sujetos de aprendizaje. Difícil narrar una historia de tantos años en un prólogo, pero fácil es advertir el argumento que la sostiene: una preocupación por comprender los procesos de aprendizaje en las instituciones educativas.

Es en reconocimiento a esa historia acumulada y

compartida que nos posicionamos frente a su libro, en una interacción que nos interpela como sujetos (que aprenden), en relación a este objeto (texto que enseña), en los contextos (espacios educativos) que nos atraviesan.

Situadas en su contenido, importa destacar y asumir el sentido que ocupa en esta producción, el reconocimiento de las funciones cognitivas y sociales de las instituciones en el marco de la educación. Mediadoras entre el conocimiento y su aprendizaje, interpeladas ante las múltiples encrucijadas de la actualidad, pueden desde esta lectura lograr aproximaciones a los siguientes interrogantes: ¿qué lugar ocupa en las instituciones educativas, la historia de los aprendizajes de los sujetos para la conformación cultural y social de la vida democrática?, ¿cómo pensar propuestas pedagógicas que vinculen enseñar a pensar la realidad?, ¿qué sucede con la función específica de las instituciones y en ellas los docentes, en la enseñanza y aprendizaje del conocimiento?.

El desafío, todavía pendiente para los que somos producto y productores, encuentra aquí puntos de referencia valiosos para la defensa de un aprendizaje auténtico y significativo; al mismo tiempo que le otorga a la tarea docente un valor inigualable: prestar conocimientos y conciencia dando lugar al otro para que construya la propia.

Nos alienta la utopía, la nuestra y la de Cecilia: que todos los sujetos del aprendizaje desarrollen el pensamiento reflexivo. En busca de hacerlo realidad, agradecemos su labor docente con nosotras en las múltiples instancias intersubjetivas donde intentamos dar inteligibilidad al complejo proceso de aprender y de enseñar.

Natalia González
Patricia Mercado

Capítulo 1

A MANERA DE INTRODUCCIÓN. ACERCAMIENTOS A LA PROBLEMÁTICA DE LA COMPRENSIÓN DEL APRENDIZAJE EN LOS SUJETOS

A manera de introducción. Acercamientos a la problemática de la comprensión del aprendizaje en los sujetos

Este texto tiene por intención sensibilizar a los lectores en la importancia que adquiere en la sociedad contemporánea conocer sobre el aprendizaje para la realización de prácticas pedagógicas. Un contexto en el que las subjetividades que se buscan desarrollar -en forman implícita y/o explícita- adquieren particulares modalidades.

Nos proponemos que el presente texto sirva de base para construir posicionamientos respecto al aprendizaje, que aporte a concebirlo como un proceso constitutivo de subjetividades. Posicionamientos que pedagógicamente podrán servir de fundamentos para propiciar intencionalmente subjetividades e intersubjetividades alternativas a las que se proponen desde la sociedad neoliberal y dirigidas a desarrollar en los sujetos, aprendizajes autónomos, creativos, solidarios y liberadores.

Intentamos aportar reflexiones para la construcción de dicha postura y modos de pensar el aprendizaje a quienes realizan intervenciones profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación, en la Educación y en las distintas instancias educativas institucionales, formales y no-formales.

Para cumplir la meta anticipada, presentamos un capítulo breve con un enfoque histórico sobre la diversidad de

teorías psicológicas que explican el proceso de aprendizaje en los sujetos. Respecto a ellas nos interesa alentar la formación de posicionamientos críticos en quienes realizan prácticas docentes, entendiendo que asentar las prácticas en fundamentos psicológicos requiere atender a los criterios epistemológicos que orienten su interpretación.

También alentar a pensar prácticas educativas que se **fundamenten teóricamente**, ya que sostenemos que este tipo de prácticas son un camino para mejorar la Educación, por lo que la diversidad de posturas teóricas apuntadas antes requiere de una "mente abierta" a nuevas categorías de análisis, al igual que del esfuerzo cognitivo por resistir al peso de las "buenas" intuiciones y de las prácticas discursivas basadas en "titulares" de teorías.[1]

Las Teorías Psicológicas del Aprendizaje (TPA) constituyen uno de los fundamentos sustantivos para las prácticas profesionales en Educación en la medida en que explican los distintos tipos y modalidades de aprender; las condiciones y los contextos en que el mismo se desarrolla; los obstáculos que lo impiden; los procesos que lo favorecen, lo que puede entenderse como común para todos los sujetos así como lo personal e idiosincrático.

Todas cuestiones respecto al proceso de aprendizaje que se constituirán en fundamentos para pensar las prácticas educativas en la medida que a su vez se inscriban en el análisis de las problemáticas del mundo actual: sociales, políticas, económicas y culturales; en la realidad educativa institucional; en la vida cotidiana. Sabemos, por otra parte, que algunas teorías del aprendizaje se basan en esa inscripción

[1] Se hace referencia al discurso pedagógico que maneja recortes de teorías del aprendizaje en el lenguaje cotidiano de los docentes; por ejemplo, se dice: "todos somos constructivistas", pero las prácticas son conductistas.

y otras ignoran o bien simplifican dichas problemáticas y por lo tanto no siempre facilitan la comprensión de la complejidad del proceso de aprendizaje.

A lo largo del siglo XX la Psicología es la disciplina que ha elaborado teoría e investigado el proceso de aprendizaje, más específicamente la Psicología Educacional, la Psicología Evolutiva y la Psicología Social. Ahora bien, si en estos marcos teóricos pueden reconocerse los aportes significativos de esta disciplina para la comprensión del aprendizaje, no es para desconocer que otros campos también lo tratan, como es el caso de la Sociología, la Lingüística, la Antropología, la Pedagogía, la Didáctica.

Sin embargo, es la Psicología la que ha sostenido una particular historia en sus relaciones e interacciones **con** y **en** el campo pedagógico, y es en sus textos en los que se ha estudiado y se estudia el proceso de aprendizaje, tratándose en la mayoría de los casos de autores que son psicólogos educacionales y en pocos casos de autores que son pedagogos.

Analizaremos las categorías conceptuales que provienen de la Psicología, disciplina con la que la Educación ha establecido relaciones, tanto de dependencia, como de autonomía relativa. En este sentido, ya señalaba en 1959, el pedagogo Saúl Taborda que "...queda por averiguar qué suerte de nexo es el que liga la Psicología al fenómeno educativo." Queremos en este texto aproximarnos a esa relación diferenciándonos de otros intentos, esta vez desde una interpretación pedagógica.

Nos proponemos entonces, abordar dicho "nexo" en forma posicionada, en las Ciencias de la Educación (CE) respecto al aprendizaje y en las múltiples prácticas educativas que se realizan en la vida cotidiana de las instituciones. Es desde esta postura situada, que sostenemos que la Psicología aporta marcos teóricos sobre el aprendizaje, que hay que entenderlos

como herramientas conceptuales que permitirán comprender este proceso en las intervenciones pedagógicas y de este modo derivar de ellas prácticas dirigidas a su potenciación. Herramientas conceptuales, que han de utilizarse en función del contexto de intervención, por lo tanto sin pretensión de validación en términos universales, adecuándolas mediante su análisis crítico, a las múltiples, intrincadas y exigentes circunstancias en las que se busca intencionalmente desarrollar auténticos aprendizajes.

El sentido que daremos en este trabajo a los aportes de la Psicología a la Ciencias de la Educación se centra en dos de las particularidades epistemológicas que consideramos características del segundo campo disciplinar. Por una parte la multirreferencialidad teórica en su conformación y, por la otra, la relación entre el pensamiento y la acción pedagógica. Así se intenta en este trabajo relacionar la inteligibilidad de la realidad educativa que las teorías aportan a las CE con el tipo de intervenciones en las prácticas profesionales que habilitan.[2]

Entendemos que la multirreferencialidad teórica es una característica de las CE que puede considerarse tanto riqueza como obstáculo epistemológico. Riqueza en cuanto a que la apropiación de las teorías de otras disciplinas (en nuestro caso la Psicología) se realice desde un pensamiento crítico y comprometido humana y socialmente, y obstáculo epistemológico en la medida en que el aporte de dicha disciplina pueda ser un factor de fragmentación o debilitamiento de la estructura interna del objeto de Educación.

Por lo tanto, para nosotros la Psicología aporta a la Educación categorías de análisis de gran potencialidad

[2] Ziperovich, C. La investigación sobre "Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario" se asienta en las características epistemológicas de diferentes campos de estudio, para conocer las prácticas de aprendizaje de los estudiantes universitarios. SECYT-UNC -(2000-2004).

explicativa, pero no es posible reducir a ella la multiplicidad de dimensiones intervinientes en la realidad educativa. Razón por la cual significaremos la inteligibilidad del aprendizaje que las teorías psicológicas del aprendizaje aportan, **como un** fundamento entre otros de las prácticas profesionales pedagógicas.

Para hacer comprensible el planteo que realizamos se retoman a continuación algunas caracterizaciones que, sobre las particularidades epistemológicas de las CE, hemos localizado en distintos autores e investigaciones:

- ❑ Las CE forman parte de las ciencias sociales y humanas, por lo que la reflexión sobre su validez científica ha de inscribirse en el marco de la polémica sobre el conocimiento que atraviesa las ciencias sociales y humanas, cuyos puntos más sensibles los señala A. De Alba (1990): noción de realidad, concepto de ciencia, problemática metodológica, validez científica y rigor conceptual. Polémica que la autora destaca que hay que conocer y tomar posición sobre ella, dada las implicaciones sociales, políticas e ideológicas que comportan en las prácticas profesionales.

- ❑ La conformación teórica del campo de las CE es multirreferenciada a distintas disciplinas de las ciencias sociales: la Antropología, la Sociología, la Historia, la Psicología y la Filosofía. En dicho proceso llama la atención que las fronteras entre dichos campos simbólicos estén poco delimitadas, no sean cerradas sino permeables, destacándose la facilidad con que los profesionales de otras disciplinas pueden acceder al campo de las prácticas propias de las CE.

- ❑ Disciplinas que a su vez poseen sus particularidades epistemológicas, una de las cuales es la existencia en

su interior de una variedad de enfoques, perspectivas y/o corrientes de pensamiento. En la Psicología puede distinguirse: el Conductismo, la perspectiva Socio-cultural, la del Procesamiento de la Información, la Teoría Computacional, la Psicología Cultural, la Escuela Argentina de Psicología Social, el Psicoanálisis, entre otras. Enfoques en los que se puede, y es necesario reconocer, los supuestos en que se basa cada uno, respecto al conocimiento, al sujeto que lo ha de aprender, al que lo ha de enseñar. Supuestos que no siempre están explícitos y en muchos casos hay que develar.

- La importancia de la relación teoría-práctica, entendiendo que la primera debiera operar como fundamento de la segunda y la práctica ser objeto a su vez de reflexión teórica, por lo que se hace necesario ejercer "vigilancia epistemológica" sobre la teoría que orienta la práctica, evitando que se pierda su capacidad interpretativa a la hora de la concreción de la práctica profesional, o que ésta se vacíe de teoría y el profesional se resista a ella.

Por lo tanto, si las prácticas educativas deben basarse en teorías que expliquen, en nuestro caso, el aprendizaje, para pensar prácticas que intencionalmente se dirijan a potenciarlo, saber que -entre otras cosas- las teorías del aprendizaje presentan una diversidad de enfoques, obliga a estudiarlos crítica y reflexivamente para así construir fundamentos que sirvan de sustento a prácticas educativas de calidad.

De este modo, situándonos en la realidad contemporánea, algunos de los interrogantes sobre el aprendizaje que queremos compartir con los lectores, son: ¿podremos desarrollar una cultura del aprendizaje en la que todos los sujetos se apropien de los conocimientos socialmente válidos y puedan pensar desde ellos la realidad y actuar? Entendemos que esta pregunta

cobra importancia en los momentos históricos actuales en que la sociedad tiende a sustentar su crecimiento en el conocimiento y la Educación, frente a paradójicas situaciones de exclusión social, política y cultural, de importantes sectores de la población.

También nos preguntamos: ¿Podremos contribuir a la constitución de nuevas subjetividades: críticas, reflexivas, creativas e intersubjetividades solidarias? Ésta es una responsabilidad insoslayable en la cultura comunicacional actual en la que impera la banalización, fragmentación y "desgarro"[3] de las subjetividades.

Consideramos que los interrogantes formulados sostienen en su interior buenas intenciones que requieren de buenas razones que expliquen y permitan pensar. Para ello, a continuación expondremos una manera de leer críticamente los aportes a las CE, de las teorías psicológicas del aprendizaje. Se expone en este texto, en primer lugar, y en forma breve, la historia de las relaciones entre la Psicología y la Educación. Luego, presentamos nuestra posición sobre el aprendizaje concibiéndolo como un proceso complejo, para lo que desarrollamos algunas dimensiones que explican para la Educación, esa complejidad. Concluimos caracterizando las condiciones, procesos y contextos educativos en los que sujetos que aprenden y sujetos que enseñan, pueden compartir conocimientos, disposiciones y posicionamientos éticos.

La corriente Sociocultural del aprendizaje nos inspira, desde ella interpelamos a las otras teorías, como el Conductismo, el Psicoanálisis, entre otras. Nos moviliza la intencionalidad de mejorar la calidad de los aprendizajes por una vida digna basada en subjetividades capaces de entender y cambiar la realidad.

[3] Grupo doce, Del Fragmento a la situación. Notas sobre la subjetividad contemporánea. Buenos Aires 2001.

Capítulo 2

LA PSICOLOGÍA Y LA EDUCACIÓN

La Psicología y la Educación

Realizamos en este punto un recorrido por la historia disciplinar de la Psicología desde su constitución entre fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, para inscribir los orígenes de la Psicología Educacional como cuerpo de conocimientos que busca explicar y derivar de ella intervenciones educativas. Se muestran las relaciones entre ambos campos, el de la Educación y el de la Psicología. El sentido de nombrar autores y tiempos de su producción es a fines informativos.

Nos interesa particularmente presentar un panorama epistemológico, que sirva de base para la comprensión de las teorías del aprendizaje para la Educación, para ello nos basamos en trabajos de compilación sobre el tema, realizados por distintos autores contemporáneos, como los españoles César Coll (1993), Mario Carretero (1997) y el mejicano Hernández Rojas (1998)[4].

La Psicología da su primer paso hacia la autonomía disciplinaria cuando se separa de la Filosofía y es al europeo W. Wundt (1879) a quien se le reconoce el primer intento de su independencia cuando circunscribe como objeto de estudio

[4] Es en la producción de estos autores donde hemos encontrado análisis respecto a las relaciones entre las dos disciplinas. En este trabajo nos valemos de una meticulosa selección de sus ideas que consideramos relevantes para la comprensión de dicha relación. Es nuestra la interpretación y la lógica que seguimos en la presentación del tema.

la conciencia y como su metodología, la introspección. Sin embargo, hay que destacar que este enfoque psicológico no fue de aplicación práctica a la Educación, sino de carácter clínico.

En la Psicología se puede distinguir una Psicología básica y una aplicada. La primera está constituida por los principios y leyes generales que explican la conducta y el psiquismo humano, mientras que la segunda está interesada en derivar del saber psicológico intervenciones en un ámbito ya sea social y/o individual. Es en la Psicología aplicada en la que puede encontrarse el interés por la Educación como un fenómeno posible de intervención psicológica. Lo que comienza a ocurrir desde fines del siglo XIX y principios del XX.

La Psicología Educacional

Como se viene considerando, cuando la Psicología delimita su objeto de estudio, opta por una metodología de producción de conocimientos y define intervenciones profesionales en la realidad; en todos estos procesos compromete supuestos epistemológicos. Nos interesa aquí la Psicología Educativa, cuya investigación se realiza desde metodologías cuantitativas, cualitativas, clínicas, interpretativas -entre otras- o una combinación de éstas que implican a su vez -explícita o implícitamente- concepciones respecto a la subjetividad, la intersubjetividad (adulto-par-otros sujetos), la sociedad y la cultura. Psicología Educativa, que puede o no reconocer condiciones contextuales. Cuestiones que de alguna manera dan como resultado visiones reduccionistas o complejas cuando analizan el aprendizaje.

Una disciplina delimitada -como ya se dijo- va construyendo su identidad y su legitimación en su producción, la que le será conferida por la comunidad científica, siendo

indicadores de ello: la creación de asociaciones científicas, las publicaciones especializadas, la formación de postgrado, su inserción en ámbitos universitarios y especialmente el desarrollo de investigaciones. A continuación mostramos el origen, desarrollos y continuidades de la Psicología Educativa.

Coll (1988) destaca en la Psicología Educativa tres tradiciones que a su vez son ubicadas geográficamente. La norteamericana: conductismo y cognitivismo; la europea en la que está presente los aportes de la Psicología del Desarrollo de Jean Piaget y la soviética sobre la mente y el aprendizaje, de Lev S. Vygotsky. Tradiciones cuyas huellas, reconstruidas en la historia de la disciplina, permiten reconocer las raíces teóricas en las que se basan las investigaciones actuales.

Entonces, los comienzos de la aplicación de la Psicología a la Educación se dan en países occidentales desarrollados; es el caso de Estados Unidos y Europa, y en algunos países en especial como Inglaterra, Francia y Suiza desde principios del siglo XX, momento en el que es posible distinguir, a su vez, enfoques y perspectivas diferentes, siendo los posicionamientos epistemológicos como el asociacionismo y el funcionalismo, característicos de la Psicología Educacional norteamericana, mientras que en Europa predominan los racionalistas. Desde las corrientes asociacionistas y racionalistas se da origen a la Psicología de la Educación en la que también influyen otros enfoques teóricos, como la Gestalt (1880-1943: Wertheimer; Köhler: 1887-1967), la epistemología genética, la Psicología Cognitiva (1956), el psicoanálisis (Freud:1856-1939) y en nuestro país, la Psicología Social de Pichon Rivière.

Hernández Rojas, G. (1998) por su parte, considera que las relaciones entre la Psicología y la Educación surgen tanto en función del interés de la Psicología por fundamentar las intervenciones pedagógicas, como de los postulados de corrientes pedagógicas y los avances conseguidos por las

teorías de la Educación. Se destacan como hitos "la escuela nueva", la búsqueda de fundamentos psicológicos para las prácticas educativas, las críticas a las teorías de las facultades por parte de autores como Herbart, Decroly, Claparède y Dewey, así como al magistrocentrismo. Se cuestiona a la escuela como tradicional, autoritaria, jerárquica, centrada en el maestro, enciclopedista, poco interesante, pasiva, homogeneizadora, dogmática, distante de la realidad y de la vida. A lo largo del siglo XX se propondrán alternativas explicativas de una Educación superadora de las principales contradicciones que a su vez comprometen modos de pensar al sujeto del aprendizaje, desarrollando y potenciando procesos subjetivos e intersubjetivos propios.

Las contradicciones que se visualizan, giran en torno a que la escuela como una institución igualitaria que reproduce la desigualdad social, proclama un aprendizaje crítico y creativo, pero usa mayormente medios verbales y memorísticos para aprender; prevalecen formas autoritarias de interacción docente-alumnos que limitan la participación; se presentan actitudes discriminatorias mientras se invoca la tolerancia y el respeto por las diferencias. Como alternativas teóricas llevadas a la práctica, Dewey propone la democratización escolar. Neill, Rogers y Lobrot buscan limitar la autoridad de los educadores con propuestas no-directivas basadas en el psicoanálisis. Makarenko en Rusia propone una elevada participación de educandos, educadores y comunidad. Freinet en Francia, concede un importante papel a los alumnos sin plantear situaciones de total libertad.

Es decir que, por su parte, la Psicología de la Educación se arraiga en distintas perspectivas psicológicas que propiciaron su surgimiento, pero también por el influjo de algunas concepciones pedagógicas y sociológicas, tal como se relató antes.

Pueden reconocerse tres vertientes psicológicas que influyeron en el origen de la Psicología Educacional y en su posterior desarrollo. Ellas fueron los estudios sobre:

1) Las diferencias individuales, enraizados en el naciente enfoque psicométrico.

2) La Psicología del niño con énfasis en aspectos evolutivos y motivacionales de los educandos, en los que se buscó adecuar la Educación al desarrollo de los niños y sus intereses.

3) La Psicología del Aprendizaje.

Hernández Rojas considera dichas vertientes como "tradiciones", que dan origen a las primeras prácticas profesionales psicoeducativas, configurando la primera identidad de la Psicología Educativa.

1. El estudio de las diferencias individuales

En esta versión, son muy conocidos los estudios psicométricos realizados en Francia por Binet (1857-1911), quien junto con Simon presentan en 1905 en Europa el primer test mental de inteligencia. Con éste, buscan identificar las necesidades escolares de cada niño en particular y hacer una selección según el nivel intelectual manifestado en la prueba.

Rojas destaca otro fin de estas mediciones que fue el de "mejorar las técnicas de diagnóstico para evaluar a los niños hospitalizados por retraso mental." Estas investigaciones impulsaron el movimiento de los tests en el campo de la Psicología Diferencial, trabajos realizados en Francia que repercutieron en Estados Unidos, siendo entonces una labor en ese momento prominente de los psicólogos educacionales

el elaborar y perfeccionar instrumentos psicométricos para evaluar las diferencias individuales, práctica profesional por la que se identificó a los psicólogos educacionales, configurando la primera identidad de su disciplina.

2. Estudios en Psicología Evolutiva

Esta vertiente, señala Hernández Rojas, tuvo varias fuentes de origen enraizadas en diferentes tradiciones. Es destacable la obra del psicólogo educativo de Estados Unidos Stanley Hall (1844-1924), creador de numerosas revistas científicas y formador de psicólogos, entre los más conocidos: Dewey y Gesell.

También se reconocen en la Psicología Evolutiva los trabajos de J. M. Baldwin (1861-1934), considerado uno de los primeros teóricos del desarrollo genético que influenció en figuras destacadas como Gesell, Wallon y Piaget. Con Baldwin se inicia la Psicología Genética, dado que su interés no se centra sólo en la comprensión del niño, sino también en el estudio de los procesos evolutivos y de la constitución del psiquismo en el adulto (de Delval –1994- citado por H. Rojas).

Por su parte, en Francia, Henry Wallon (1879-1962) realiza significativos aportes a la Psicología Evolutiva y a la Escolar. Integra aspectos biológicos (maduración) y sociales (la emotividad y la socialización) a partir del materialismo dialéctico, siendo uno de los principales críticos e interlocutores de la obra de Piaget. En su producción se destaca el haber sido ministro de Educación de Francia en 1944 (cuando los nazis son derrotados), y haber allí ideado el Plan Langevin-Wallon, en el que da forma a su concepción de una reforma educativa impulsada desde la Psicología Escolar.

En Estados Unidos, se destaca Dewey (1859-1952), quien es más conocido como filósofo y educador, siendo sus trabajos en el campo de la Psicología también notables. Fundador del movimiento funcionalista, promotor de la filosofía desarrollada por Pierce y James, que se sustentaba en el pragmatismo. Hernández Rojas destaca de su obra, su preocupación por las aplicaciones y la búsqueda de las relaciones de la Psicología y la Educación; para Dewey la simple aplicación de los principios aportados por la investigación psicológica es insuficiente para desarrollar la Psicología de la Educación: es necesario considerar la propia problemática educativa.

Rojas también considera que Dewey es y sigue siendo una figura prominente y muy reconocida de la Educación progresista heredera de las obras y experiencias de Rousseau, Pestalozzi, Herbert, Froebel. Fundador de la Escuela Experimental de Niños, desarrolla las bases filosóficas y psicológicas de una Educación basada en la actividad, la experimentación, la promoción del desarrollo mental y los intereses de los niños. Impulsó la incorporación de sus ideas progresistas en la Educación pública de Estados Unidos.

El citado autor, reconoce también a principios del siglo XX a Claparède (1873-1940), en Francia, quien representa otro pilar de la Psicología Educativa, configurando una psicopedagogía experimental al servicio de la práctica escolar y la formación docente. Funda una revista y crea el Instituto Jean Jacques Rousseau, espacio para la formación de psicólogos educativos y el desarrollo de investigaciones. Este instituto es el precursor del Instituto de Ciencias de la Educación y de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, en Ginebra, donde realiza sus trabajos de investigación en epistemología genética, Jean Piaget.

Así, señala H. Rojas, para el segundo y tercer decenio del siglo XX están dadas las condiciones para la creación de las

principales teorías del desarrollo, las de: Wallon, Piaget, Gesell y Vygotsky. Puede verse ahora, que la Psicología Educativa retomará los estudios psicoevolutivos, engrosando su aparato conceptual sobre todo en las intervenciones en los servicios psicopedagógicos y en la propuesta de nuevas prácticas educacionales centradas en el niño.

3. Estudios sobre el aprendizaje

En esta vertiente se encuentra de nuevo lo que antes señalábamos en cuanto a que, los estudios realizados en Estados Unidos generan perspectivas teóricas diferentes a las europeas, alineándose en la perspectiva funcionalista, asociacionista y posteriormente conductista. Las revistas de Psicología Educacional entre 1910 y 1925 abordan estudios sobre el aprendizaje, siendo éste el segundo tema más estudiado después de los de corte psicométricos y los de medición educativa.

Uno de los principales promotores del estudio del aprendizaje fue, en Estados Unidos, el psicólogo asociacionista E. Thorndike (1874-1949); es el autor del texto fundador de la Psicología de la Educación, escrito en 1903. Define la identidad de la disciplina bosquejando con mayor detalle su problemática de estudio. Hace hincapié en la necesidad de que las propuestas educativas estén basadas en los resultados de la investigación psicológica experimental desconfiando de las opiniones pedagógicas que según él carecen de esta base. En ese sentido, en la década de los 40 persiste la idea de que la Pedagogía podrá adquirir carácter científico desde la integración de los aportes que realiza la Psicología, que es considerada en esos años como "la reina de las Ciencias de la Educación".

Thorndike realiza investigaciones en animales, derivando leyes y principios del aprendizaje asociacionista

y conexionista, reorientando sus intereses al campo del aprendizaje y la Educación humana. Para él era necesario extrapolar los resultados del trabajo experimental realizado en el laboratorio con animales, al campo educacional, como conocimiento instrumental para realizar distintas tareas pedagógicas: definir objetivos, seleccionar medios y métodos instruccionales. La Psicología Educativa que propone, se basa en la idea de aplicar sistemáticamente los principios y leyes del aprendizaje obtenidos en la investigación básica, a las situaciones del proceso de enseñanza y aprendizaje. Así pretende extrapolar la investigación básica a la Educación, cuestión sobre la que no acuerdan autores contemporáneos de él, como Dewey (cuya posición antes fue planteada).

Más tarde aparecerán propuestas neoconductistas, como las de B. F. Skinner, quien entre los años 1940-1960 protagonizó la escena académica del aprendizaje e influyó en los estudios sobre los procesos instruccionales varias décadas después.

Hasta acá, hemos mostrado las relaciones entre la Psicología y la Educación en relación con el crecimiento de una disciplina específica, la Psicología de la Educación, que para los años 20 del siglo XX, está ya constituida y ha obteniendo su autonomía respecto a la Psicología General. Autonomía a la que contribuyen las demandas de naturaleza social que se dan tanto en Estados Unidos como en Europa.

La Educación en los países desarrollados se considera una dimensión implicada en el Desarrollo Social, campo prometedor al que había que dar importancia por los valiosos argumentos que podía aportar. De este modo aparecen dos concepciones epistemológicas básicas para la disciplina: una que la considera como un campo de aplicación de la Psicología General (Thorndike) y otra, como una ciencia puente que se sitúa entre la Psicología y la Educación (Dewey).

No obstante los distintos enfoques que se presentaron, puede afirmarse que a principios de siglo XX hubo acercamientos entre la Psicología y la Educación que permitieron el desarrollo de investigaciones y divulgación a partir de revistas científicas especializadas en Psicología de la Educación, pero, se observan también distanciamientos hasta fines de los años 50. Hecho que ocurre, para algunos autores, entre el fin de la primera guerra mundial y el fin de la segunda (1920-1945). Distancia que en realidad no produce estancamiento porque cada disciplina continuó ocupándose de sus intereses particulares.

La Psicología General mejora su status epistemológico, poniéndose a un nivel similar al de las ciencias “duras” (física, biología, etc.). Mientras que las disciplinas de la Educación intentan encontrar soluciones innovadoras a los problemas prácticos que planteaban los sistemas educativos a la sociedad, constituyendo un hito significativo el hecho de que la Psicología de la Educación que en ese momento ya pertenecía a las Facultades de Educación, crezcan en investigación aplicada en algunos campos de su interés: el de las diferencias individuales (aptitudes intelectuales, rendimiento escolar) y el aprendizaje de los contenidos escolares.

A continuación, como ya hemos mostrado en forma esquemática el desarrollo de la Psicología General y el de la Educacional en relación a la Educación, pasaremos ahora a considerar cómo se van produciendo los encuentros entre estas dos últimas disciplinas en el tema de nuestro interés, el aprendizaje.

Hernández Rojas observa, que entre los años 30 y 50 del siglo XX, el aprendizaje fue un campo de estudio que tuvo su particular desarrollo. Los psicólogos experimentales realizaron investigaciones de carácter básico en laboratorios y los educacionales hicieron investigaciones aplicadas en escenarios educativos. En ambos casos el modelo dominante de los estudios sobre el aprendizaje fue la investigación experimental

de naturaleza cuantitativa. Además, dicho objeto de estudio fue asociado con tradiciones y paradigmas de la Psicología, puesto que el aprendizaje fue temática propia de la tradición conductista, en la primera mitad del siglo XX. Luego, Hull, Tolman, Guthrie, Skinner, herederos de Thorndike, forjarán un paradigma de influencia hegemónica durante varias décadas, en distintos países, incluido Latinoamérica.

Sin embargo, Hernández Rojas marca que, si bien el paradigma conductista fue el que abordó frontalmente las cuestiones educativas, no fue el único. También otros lo hicieron, como la teoría de la Gestalt y el Psicoanálisis, aunque no de un modo sistemático. A continuación presentamos algunas de sus contribuciones conceptuales más representativas.

La teoría de la Gestalt fue desarrollada en Alemania, por psicólogos como Wertheimer (1880-1943), Köhler (1887-1967) y posteriormente Lewin (1890-1947). Sus planteos teóricos de carácter holista y fenomenológico, tienen ciertas coincidencias con posturas pedagógicas progresistas, entre las que se sitúan las propuestas de Decroly. Se consideraba –dice Rojas- que los principios perceptivo-cognitivos descubiertos por los gestaltistas, sobre la distinción fondo y figura, pregnancia, nociones de cierre, y otros, podían fundamentar la confección de materiales de enseñanza para distintas áreas escolares.

En los trabajos de Kurt Lewin, basados en su "Psicología de campo", en el estudio de las interacciones personales y de la personalidad (que repercutieron en la Psicología de los grupos pequeños -según cita de otros autores por Hernández Rojas-) se destaca que su postura tendría fuertes implicancias para una propuesta educativa que pone en primer término las relaciones interpersonales y la dinámica grupal. Es de considerar que si bien este enfoque no tuvo mayores desarrollos, su función histórica es indiscutible, su legado ha sido asimilado por otros paradigmas actuales, como el cognitivo que más adelante trataremos.

Respecto de los planteamientos sobre cuestiones educativas de parte del Psicoanálisis (teoría desarrollada por Sigmund Freud (1856-1939) en Europa Central y continuada por distintos autores como Jung, Fromm, Lacan, entre otros). Hernández Rojas considera que esta teoría no trata específicamente temas de Educación, aporta una postura crítica frente a su carácter represivo o le reconoce una función de ayuda para que el niño adapte su yo al superyó. El Psicoanálisis plantea que la Educación tiene que encontrar su punto óptimo entre una función de ajuste y de permisividad, aportando también su teorización sobre el desarrollo psicosexual de los niños, el papel de los procesos inconscientes en la vida cotidiana (y en la escolar) y el estudio de la génesis y desarrollo de las relaciones objetales. A esta teoría adscriben las corrientes pedagógicas llamadas "antiautoritarias".

Como plantea Coll, no hay teoría del aprendizaje, teoría del desarrollo o escuela de pensamiento psicológico -en esa época: el Conductismo, la Psicología de la Forma y el Psicoanálisis-, que no aspire a proporcionar un marco explicativo para la Educación y una base para abordar y solucionar sus problemas más acuciantes, como el autoritarismo en la relación educativa, entre otros.

En los años 50 las relaciones entre la Psicología de la Educación y la Educación toma nuevos impulsos, debido a circunstancias coyunturales ocurridas en EEUU, tales como los esfuerzos en investigación psicoeducativa con el fin de desarrollar una tecnología adecuada para el entrenamiento, promovida durante y después de la segunda guerra mundial por el sector militar, las propuestas educativas del conductismo operante de Skinner –la instrucción programada y las máquinas de enseñanza-, y las reformas educativas en ese país. Circunstancias que dan lugar a un amplio apoyo financiero gubernamental a la Educación, en la espera de que ésta impacte en áreas como el sistema productivo y la

modernización científico-tecnológica.

El resultado de lo expuesto, es un "optimismo educativo" que se plasma en la teoría del capital humano. El apoyo financiero repercute en la investigación, la formación académico-profesional, la divulgación de la disciplina psicoeducativa y el desarrollo universitario institucional. Situación que se expande en otros países como, Dinamarca, Alemania Federal y Suecia.

Hacia 1950 el rol de la Psicología en la Educación entra en tensión dado que al ser considerada "la Ciencia de la Educación" se ve obligada a tener que explicar y dar solución a un sinnúmero de problemáticas que aquejan a la Educación. También se asume que la extensión de los límites de la Psicología produce un efecto en su identidad. Dice Coll:

> "En el transcurso de los años 50, se producen una serie de hechos que serán decisivos para el rumbo futuro de las relaciones entre la Psicología y la Educación. Empieza a tomarse conciencia de las dificultades de integrar los múltiples resultados, no siempre concordantes y a veces incluso contradictorios, que proporcionan las investigaciones psicológicas... se empieza a dudar de la aplicabilidad educativa de las grandes teorías comprensivas del aprendizaje elaboradas durante la primera mitad del siglo...".

Asimismo, es de considerar que aparecen en las ciencias educativas, otras disciplinas como la sociología de la Educación, la economía de la Educación, entre otras, que muestran que los fenómenos educativos tienen una complejidad tal que exigen la participación conjunta de varias disciplinas en un trabajo interdisciplinario.

De este modo, la Psicología debe reconocer el crecimiento y el aporte de otros campos científicos, que cobran auge, y plantea la necesidad de un enfoque multidisciplinar de la

Educación. Se hace evidente que los objetivos planteados en ese momento para la Psicología no se cumplieron, iniciándose así una etapa de reflexión sobre sí misma, como expresa Coll: "La polémica continúa abierta en la actualidad y tiene su reflejo, como decíamos al principio, en la existencia de concepciones alternativas sobre los objetivos y los contenidos de la Psicología de la Educación".

Recién en los años 60 se aboga por un discurso independentista de la Psicología Educacional respecto a la Psicología; en este movimiento participan psicólogos como Ausubel, Bruner, Wittrock y otros. También ellos discuten y critican el modelo simple de importador o extrapolador, el planteamiento aplicacionista vigente desde Thorndike y sugieren subrayar la autonomía de la Psicología de la Educación en distintas dimensiones. Se trata de una versión "menos aplicacionista" (Hernández Rojas), más prescriptiva que teórica, en la que surge la convicción de que había que desarrollar un cuerpo teórico psicoeducativo propio y elaborar un saber tecnológico de aplicación en la enseñanza, a partir de él. Es así como los distintos enfoques psicológicos comienzan a desarrollar sistemáticamente propuestas de tipo teórico-práctico.

A continuación analizaremos los principales postulados de la Psicología Cognitiva por ser actuales y estar en la base de propuestas innovadoras en las prácticas educativas.

Aportes de la Psicología Cognitiva en la comprensión del aprendizaje

Mario Carretero[5] analiza que entre los años 50 y 60 del siglo

[5] En su libro "Introducción a la Psicología Cognitiva", Aique. Buenos Aires 1997, tomaremos –como ya se dijo- algunas "ideas potentes" para explicar el origen, desarrollo y actualidad de este enfoque teórico de la Psicología Educacional.

XX, se origina, desarrolla y expande la orientación cognitiva en todos los ámbitos de la Psicología, a saber: una Psicología social cognitiva; de la personalidad, otra sobre constructos personales; otra en la clínica que pone el énfasis en la modificación de conducta cognitiva, o la terapia racional-emotiva. Expansión que habla de una "progresiva cognitivización", que se visualiza también en la profusión de manuales, desde la aparición del libro de Neisser (1967), precedidos por estudios de Bruner (1966) y luego de Norman (1972).

La Psicología Cognitiva resulta de eventos históricos que es necesario considerar toda vez que sorprende su expansión. Estos fueron, por una parte, las críticas hacia las concepciones conductistas de la conducta humana y por efecto de las influencias de otras disciplinas y áreas de investigación cercanas a la Psicología, como son la teoría de la comunicación, los estudios sobre ordenadores y la lingüística de Chomsky. Las investigaciones cibernéticas aportan a la Psicología la analogía del ser humano como manipulador de símbolos, procesador y utilizador de información, tanto para conocer como para actuar y tomar decisiones.

Contribuyen a lo dicho, el desarrollo tecnológico que ocurre después de la segunda guerra mundial, el uso diario de aparatos que deben ser decodificados, tales como, la TV, el teléfono, radio, electrodomésticos y la aparición de las computadoras en 1946. La metáfora mente-ordenador cobra influencia en el movimiento cognitivo de la Psicología, siendo ésta representativa de la inteligencia –natural o artificial-. El hombre concebido como poseedor de una amplia base de datos.

Carretero se pregunta acerca de qué estudia la Psicología Cognitiva y advierte dos sentidos del término cognitivo. El que estudia los procesos intelectuales de mayor o menor complejidad –percepción, atención, memoria, lenguaje,

razonamiento- y la Psicología Cognitiva que estudia otros aspectos del comportamiento de los seres humanos. En el primer caso advierte el papel influyente de la tendencia del procesamiento de la información y la metáfora computacional. Para aclarar la segunda posibilidad, Carretero cita a Mayer que la define como "el análisis científico de los procesos mentales y estructuras de memoria humanos con el fin de comprender la conducta humana". Acá aclara que el término "memoria" es sinónimo de "conocimiento".

También agrega el autor una tercera Psicología Cognitiva, la ciencia cognitiva. Se trata de distintas contribuciones que estudian los sistemas inteligentes –naturales o artificiales-: cualquier dispositivo u organismo –máquina, animal o persona- que lleva a cabo una actividad que en el caso de ser realizada por un humano, supone una acción inteligente. Se da un procesamiento de información, que se presenta en forma de símbolos que cualquier organismo o máquina debe transformar y procesar mediante un programa de ordenador. Es una simulación útil.

Así, mientras la Psicología Cognitiva anglosajona estudia los seres humanos, la ciencia cognitiva analiza todos los sistemas inteligentes, naturales o artificiales. Además, es característico de esta posición psicológica el no considerar de importancia el estudio del desarrollo cognitivo, sino –dice Carretero- como complementario para el estudio de la mente; tampoco tiene mayor presencia lo referente a la adquisición del lenguaje, la conciencia y el aprendizaje. Cuestión esta última que el autor atribuye a que la Psicología Cognitiva no ha querido o no ha podido plantearse el tema del sujeto.[6]

Cabe aclarar entonces que la corriente cognitivista surge tanto de la visualización de la ausencia de mente en el

[6] En este tema Carretero cita a Ángel Rivière (1987).

conductismo, como por las condiciones que crea el desarrollo de la tecnología, la informática especialmente y la lingüística. Se trata de una producción que impacta en la Psicología Cognitiva anglosajona entre los años 50 a 70.

Sin embargo, los estudios de la mente realizados en Europa por Piaget y Vygotsky, ya están creados desde los años 20 del siglo XX. Estos teóricos, si bien producen perspectivas psicológicas con postulados que los diferencian, comparten como principio fundante de la teoría de la mente el sostener una perspectiva genética. En el caso de Piaget basado en la lógica y la epistemología, para explicar los complejos caminos por los que el sujeto representa en su mente el objeto. Vygotsky, por su parte, se basa en la filosofía, la sociología y la lingüística, para interpretar el papel de las condiciones socio-histórico-culturales y la función mediadora del lenguaje, en relación con el pensamiento y la acción.

Para finalizar nuestra selección de ideas potentes del texto de Mario Carretero, tomaremos algunas conceptualizaciones de su capítulo dedicado a la psicóloga cognitiva y la Educación. Considera que en este terreno ha habido productos "brillantes" y de aplicabilidad en el ámbito educativo. Parte de contextualizarla en los procesos de reformas educativas en Estados Unidos, cuyas metas se dirigieron a favorecer a una Educación basada en la comprensión. Nombra a autores como: Gardner (1991), Perkins (1992) y Resnick-Klopfer (1989), quienes muestran la necesidad urgente en las sociedades modernas de una Educación eficaz de mentes curiosas y competentes.

Carretero considera la aplicabilidad de la Psicología Cognitiva a la Educación: examinando el funcionamiento cognitivo que requiere la enseñanza de contenidos escolares, considera que en la actualidad ha cambiado la imagen que tenemos del alumno y su aprendizaje, por lo que resultaría insostenible una modalidad tradicional. Aquí es de notar que

nos encontramos con una Psicología preocupada francamente por la escuela, el aprendizaje de los alumnos y la enseñanza de las distintas asignaturas educativas.

Algunos de los enunciados de la Psicología Cognitiva son aplicables hoy a la Educación. A continuación los presentaremos a modo de relevamiento y aporte para pensar en problemáticas escolares que están puestas de relieve en el debate pedagógico actual.

- La investigación psicológica cognitiva de las últimas décadas está mostrando que la adquisición de conocimientos en la institución escolar se produce en un proceso de interacción entre el conocimiento nuevo –disciplinar- y el que ya tiene el alumno. Principio constructivista ampliamente aceptado en la actualidad. También recupera los estudios en detalle de los conocimientos que tenemos de las disciplinas, haciendo comparaciones entre los que llama “expertos” y los “novatos”, mostrando cómo los humanos avanzamos en el conocimiento disciplinar.

- Otro aporte de la Psicología Cognitiva a la Educación refiere al conocimiento y al aprendizaje, planteando que no basta con que se presente la información a un alumno para que la aprenda, sino que es necesario que él la construya mediante representaciones internas, siendo aquí donde cumplen una misión fundamental sus ideas previas, como así también sus intereses, habilidades y expectativas. Carretero explica que los conocimientos o ideas previas pueden ser facilitadores u obstáculo para el aprendizaje, destaca que éstos son objeto de discusión en cuanto a si son entidades organizadas o fragmentadas, siendo su capacidad de resistir al nuevo conocimiento, una problemática a la que la enseñanza debe dirigirse con fuerza.

- Otro proceso al que contribuye este enfoque psicológico es a la comprensión del papel de la memoria en la Educación, función cognitiva que adquiere una significación distinta a la propia de la enseñanza tradicional. Este enfoque considera a la memoria a corto plazo como un almacén transitorio de información, que resulta esencial para incorporar nuevos conceptos, siendo la memoria a largo plazo todo nuestro bagaje de conocimientos. Se trata de dos sistemas que están conectados y se inspiran en el funcionamiento de una computadora.

- También han mostrado las investigaciones cognitivas que la comprensión potencia la memoria a corto plazo, más aún si se acompaña de procesos metacognitivos7. Con lo cual, las relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos, el uso de estrategias cognitivas que requieran una alta intervención cognitiva, como es la metacognición, resultarían los medios adecuados para promover "buenas" comprensiones.

- Por último, menciona Carretero otro aspecto que ha resultado crítico en la Educación tradicional, tal es el tema de la repetición, la ejercitación, para la que el autor considera que ya sea innovadora y favorecedora de la transferencia o monótona y repetitiva, si es acompañada o complementada con la comprensión, ayuda a que ésta se produzca.

Hemos visto en la Psicología Educativa un panorama pluriparadigmático, que muestra coexistencia de enfoques. Problemática epistemológica sobre la cual Rojas Hernández expresa que "esta característica propia es más una ventaja que

[7] Se entiende por "metacognición", una función cognitiva de carácter superior que se basa en la reflexión sobre los procesos de pensamiento que intervienen en el aprendizaje. El pensar sobre el pensar, pensar sobre la actividad de la mente para llegar al conocimiento.

un defecto... pues permite el debate, la crítica y un trabajo fructífero que repercute en el desarrollo de la disciplina.”

Por nuestra parte pensamos que en Educación se debe conocer cada paradigma, enfoque o perspectiva psicológica dilucidando sus consideraciones teórico-prácticas y los supuestos implicados respecto a la Educación, ya que su desconocimiento puede llevar a interpretaciones que tergiversen la teoría dando lugar a una mirada reduccionista de la complejidad del proceso de aprendizaje o bien a la producción de prácticas que no favorecen aprendizajes genuinos.

También consideramos que es relativo el planteo de prácticas educativas “puras” en el sentido de que pertenezcan a uno u otro paradigma o enfoque, siendo posible reunir elementos de diferentes posturas teóricas en aprendizajes situados en un contexto educativo particular y en función del tipo de conocimiento que se enseña, ya sea: científico, artístico o tecnológico. Situación ésta que requiere por parte del profesional de la Educación, reconocer los supuestos epistemológicos, ontológicos y éticos, tanto de los paradigmas de la Psicología Educacional, como de los personales, ya que no pueden desconocerse las determinaciones políticas, culturales e institucionales que operan.

A continuación presentamos, siguiendo a Hernández Rojas, cada paradigma teórico con sus aportes psicoeducativos y las líneas de investigación a que dieron lugar.

<u>Paradigma conductista:</u>

- Instrucción programada: Skinner.
- Máquinas de enseñanza: Pressey y Skinner.
- Sistema de instrucción personalizada: Séller.
- Programas CAI (Instrucción asistida por computadora)

y Tutores lineales: Suppes, Davis.

- Técnicas de modificación conductual aplicadas a la enseñanza.
- Modelos de sistematización de la enseñanza: Popham, Gagné, Mager.
- Técnicas de autocontrol.

Paradigma cognitivo:

- Teorías de la instrucción: Bruner.
- Teorías del aprendizaje escolar: Ausubel, Novak, Meyer, Nisbett, Wittrock, Glaser, Flavell, Merton, etc.
- Tecnología instruccional: estrategias de instrucción y para el diseño del currículo; Tecnología del texto.
- Investigaciones sobre procesos cognitivos y estratégicos; Metacognitivos: Flavell, Gardner y Autorreguladores: Brown, Paris.
- Sistemas expertos y programas de enseñanza inteligente: Brown, Anderson.
- Programas de enseñanza de estrategias cognitivas y programas para enseñar a pensar: Nickerson, Nisbett.
- Estilos y enfoques de aprendizaje: Selmes.
- Motivación y aprendizaje.
- Investigación sobre pericia y sus implicaciones educativas: Glasser.

Paradigma humanista:

- Enseñanza no directiva y abierta: Rogers.
- Modelos y técnicas en orientación vocacional y consejo educacional: Egan.
- Modelos de autoconcepto.
- Modelos de sensitividad y orientación grupal.
- Programas y técnicas para la atención de conductas inadaptadas.

Éstos se desarrollaron fundamentalmente desde los años 30 hasta el presente en EEUU, extendiéndose hacia Europa y más tardíamente a América Latina.

Paradigma psicogenético:

- Programas constructivistas de educación pre-escolar.
- Enseñanza de la lengua escrita: Ferreyro, Teberovsky, Tolchinsky y Landesman.
- Enseñanza de las matemáticas: Brousseau, entre otros.
- Enseñanza de las ciencias naturales.
- Enseñanza de las ciencias sociales.
- Enseñanza de la moral: Kohlberg.

Paradigma sociocultural:

- Aprendizaje guiado: Rogoff.
- Enseñanza proléptica.
- Enseñanza recíproca: Palincsar y Brown.
- Aprendizaje situado: Brown, Collins y Newman.
- Evaluación dinámica: Feuerstein, Brown.
- Estudios sobre el discurso en el aula: Cazden, Edwards y Mercer, Coll.
- Propuestas de alfabetización.
- Enseñanza de la lectura y la escritura: Goodman y K. Goodman, Cazden.

Lecturas actuales sobre las relaciones entre la Psicología Educativa y la Educación

Hemos presentado un panorama de la Psicología Educativa a través de su prolífera construcción de alternativas; ahora cerramos el tema con algunas reflexiones actuales, en las que los autores consultados[8] coinciden en que dicha disciplina

[8] Rojas Hernández, Coll y Carretero.

está inmersa en una actitud de autocrítica, empezando a redefinir su identidad y su práctica profesional para así poder ver de manera más objetiva sus límites y sus alcances en la comprensión de un objeto multidisciplinario como es la Educación.

En ese sentido, J. Wertsch (1998) ve en la diversidad de perspectivas que se presentan para nuestro tema de estudio -el aprendizaje-, una encrucijada, ya que frente a la complejidad del proceso de aprendizaje se vuelve necesario, para su real comprensión, considerar varias explicaciones. Esta última es una tarea que consiste en **vincular** sin reducir una perspectiva con otra.

Significamos esta idea por cuanto pensamos que los sujetos aprenden en distintos contextos educativos, dentro y fuera de las instituciones educativas, de distintas formas, ya sea por la vía del ensayo y el error, por asociación, por comprensión profunda, en forma inductiva, abstracta, reflexiva, por repaso y memorización.

Y cómo, por su parte, las teorías, explican cada forma de aprender en sí misma, en algunos casos circunscribiéndose a aprendizajes "simples", en otros a aprendizajes "complejos". Algunas teorías se basan sólo en cuestiones conductuales, o en cognitivas, o relacionan el pensamiento con el lenguaje y la acción. A veces incluyen el papel del "otro", en otras ocasiones consideran sólo lo afectivo-emocional, o ignoran los contextos.

Con lo cual, puede decirse que nos encontramos con teorías que en pocos casos integran todas las dimensiones implicadas en el proceso, cuestión que para pensar el aprendizaje en instituciones educativas –formales y no formales- justifica nuestra propuesta de no renunciar a este fundamento y analizarlas críticamente.

Por lo dicho, recordamos que en este apartado estamos planteando algunas problemáticas que permitan comprender un objeto de estudio: el aprendizaje que trata la Psicología. Disciplina que tiene su realidad epistemológica, su propio discurso, su particular lenguaje para explicar la conducta humana. La que realiza desde diversas perspectivas y enfoques teóricos por ser, como ya dijimos, una disciplina pluriparadigmática. La interpelación crítica a esta característica disciplinar, es condición necesaria para fundamentar teóricamente las prácticas profesionales en Educación.

J. Wertsch (1993) reflexiona respecto al saber psicológico que se nos presenta como:

> "...una debilidad fundamental de la disciplina es que tenemos muchas piezas aisladas ... para un gran rompecabezas; pero no tenemos un cuadro coherente integrador de la totalidad ... tenemos muy poco que decir sobre lo que significa ser un hombre en el mundo moderno ... cada vez es menos capaz de proporcionar comprensión sobre las principales cuestiones sociales del momento ... Muchas investigaciones contemporáneas en Psicología no tienen en realidad las implicaciones prácticas que proclaman."

El autor atribuye esta situación a que se examinan las funciones mentales humanas como si existieran en un vacío cultural, institucional e histórico, se estudia al individuo aislado. Propone entonces la integración disciplinaria y el encuentro de las voces de otras disciplinas para que se produzca un borramiento de las fronteras disciplinarias en investigaciones que tomen problemas sociales reales.

También es importante considerar que hay teorías y prácticas hegemónicas y habría que pensar cómo para las intervenciones profesionales, en la enseñanza y la investigación, se pueden *repensar* y enfrentar teorías dominantes. J. Lave (2001) lo plantea así:

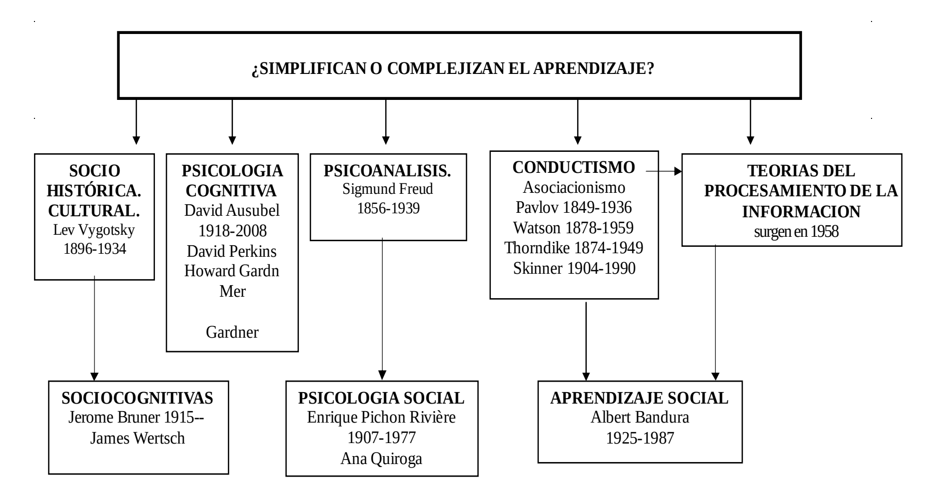
> "...dejar de tratar a las posiciones teóricas corrientes como alternativas no mediadas de nuestra propia práctica y empezar a considerarlas como manifestaciones históricas de la formación sociocultural de la que somos participantes y con la que tenemos conexiones concretas de diverso tipo".

Continúa diciendo: "La teoría dominante acerca del aprender, el pensar y el conocer es en su mayor parte ahistórica y acontextual en su comprensión de sí misma. Además, es tan poco lo que se ha hecho para desnaturalizar e historizar sus categorías analíticas que los supuestos y conceptos de las teorías corrientes (aunque no la jerga) son difíciles de distinguir de las creencias y prácticas populares."...Por lo que adherimos a su posición cuando dice: "La tarea que nos incumbe es pues la de efectuar un análisis histórico y explicar cómo las concepciones racionalistas, individualistas y empíricas del aprendizaje, el conocimiento y el mundo social siguen vivas y prosperan en la cultura general."

A continuación presentamos una clasificación de teorías a la que anticipamos el interrogante con el nos parece puede iniciarse una lectura crítica de las mismas: ¿simplifica o complejiza el aprendizaje?

Las teorías que representamos en el siguiente esquema siguen una secuencia histórica, presentando las mismas con el autor original de una teoría y la producción actual, en un sentido descendente.

TEORÍAS PSICOLÓGICAS DEL APRENDIZAJE –PRÁCTICAS EDUCATIVAS



Cerramos este capítulo a modo de síntesis considerando globalmente en las distintas perspectivas teóricas, los postulados que caracterizan a cada una:

- El asociacionismo: se basa en la conexión entre estímulos –respuestas - reforzamientos. Interesa que las contingencias de refuerzo moldeen la conducta, que las respuestas y ejecuciones conductuales reflejen los estímulos.

- Las teorías del procesamiento de la información: reconocen entre E-R la memoria a corto plazo y memoria a largo plazo, considerando la intervención de otras como: la observación, la atención, codificación de información, organización, almacenamiento y recuperación.

- El aprendizaje social: se basa en el determinismo recíproco entre: ambiente – conducta – cognición. Esta teoría se propone aunar los aportes del Conductismo con los del Procesamiento de la Información

- Teoría socio-histórico-cultural: vincula el asociacionismo con los procesos cognitivos de reestructuración conceptual; aprendizaje y cognición – comunicación - conocimiento-pensamiento-actividad; educación y desarrollo de las funciones psicológicas superiores; conocimientos espontáneos-conocimientos científicos; intenciones-voluntad-comunicación-acción pensamiento reflexivo – memoria lógica-atención deliberada.

- Teoría sociocognitiva: Psicología Cultural: propone el aprendizaje por negociación de significados – la Educación foro de la cultura – el lenguaje de la Educación – interpretación de intencionalidades.

- Teorías cognitivas relacionan: aprendizaje – enseñanza, desarrollo conceptual y cambio cognitivo; aprendizaje significativo.

- Aprendizaje grupal: relaciona el lugar que ocupa el poder y el inconsciente en las interacciones grupales.

- Psicoanálisis: analiza el desarrollo psicosexual; las instancias del aparato psíquico, el papel de la Educación - la relación educativa; la poder-saber.

CAPITULO 3

EL APRENDIZAJE COMO UN PROCESO COMPLEJO

El aprendizaje como un proceso complejo

Argumentamos en este tema la posición ya anticipada, que se basa en concebir el proceso de aprendizaje como una **complejidad,** concepto abstracto cuya construcción se concreta a través de los distintos discursos de las TPA, para lo que es necesario valerse de herramientas de análisis que permitan dar visibilidad a aspectos o dimensiones que expliquen esa característica que destacamos en el aprendizaje.

Aportamos en este capítulo las dimensiones de análisis para comprender el aprendizaje como un proceso complejo, ya sea en las teorías en las que se lo estudia o cuando los docentes buscan fundamentos para planear sus prácticas pedagógicas. Proponemos considerar en ambos casos cuál o cuáles de las dimensiones analíticas se tratan en las TPA, las que se desconocen, como así también las vinculaciones que se establecen entre las mismas.

Se busca transmitir la idea de que interpretar críticamente las TPA permite **elaborar** y **construir** posicionamientos teóricos que justifiquen las prácticas educativas en espacios institucionales formales y también en los no formales.

Así también asumir que esas posturas no tendrán pretensiones universales ni de generalización, sino que proponemos un modo de pensar las teorías para planear prácticas, a ser contextualizadas y situadas en forma reflexiva y crítica. Por ejemplo:

- conocer en la actualidad las subjetividades que desde el poder –político, económico, entre otros- se plantean;
- pensar en el contexto sociocultural e institucional (en esta provincia, en este barrio, en este club, en esta escuela);
- pensar en estos alumnos (adultos, niños, jóvenes), para estas intencionalidades educativas;
- pensar en la disciplina (música, plástica, matemática, ciencias sociales).

La alternativa teórica que proponemos es la de que **el aprendizaje es un proceso complejo** y presentamos la propuesta de interpretar las categorías conceptuales que enuncia cada una de las TPA, valiéndose de dimensiones analíticas que permitan interpelarlas críticamente. Justificamos la necesidad de esta forma de comprender el aprendizaje: el considerarlo un proceso que presenta características particulares, a saber:

- Es complejo, por lo tanto es necesario interpretar, en las teorías que lo explican, si se consideran sólo algunas dimensiones del aprendizaje, por ejemplo la conducta observable, y por lo tanto se lo simplifica. O bien se lo complejiza considerando varias dimensiones interrelacionadas, no causalmente sino en forma integradora.

- No se produce de igual modo en todas las personas, y por lo tanto es necesario distinguir las formas personales de aprendizaje que además son diversas en función de los contextos educativos en los que se producen.

- Es un proceso personal y social, que constituye la identidad y subjetividad humana, en la misma medida que socializa y le permite participar y compartir la cultura en las instituciones, histórica y socialmente situadas.

- Existen condiciones que pueden tanto facilitar como

obstaculizar el aprendizaje, por lo que éste puede no producirse a pesar de que haya intencionalidades dirigidas en ese sentido. Alguien puede enseñar y otro puede no aprender, o aprender más de lo que se le propuso.

- ❑ Es un proceso, en cuyo estudio y conocimiento estamos involucrados desde nuestra propia historia de aprendizaje, ya que venimos siendo y somos aprendices a lo largo de nuestra vida, por lo que tenemos concepciones personales, a veces inconscientes, que se resisten o contrastan con las teorías que formalmente lo explican. A veces, el profesional estudia estas últimas, pero persisten esas teorías implícitas, produciéndose resistencias al cambio conceptual.

- ❑ El aprendizaje se produce en situaciones educativas formales y en relación a la enseñanza (ámbito en el cual ha sido muy estudiado, especialmente en niños), pero también a lo largo de la vida, por lo que tiene que explicarse el aprendizaje tanto en el niño como en el adolescente, el joven, el adulto y el anciano.

- ❑ Es un proceso que se produce también en situaciones educativas extraescolares, no formales e informales. Asume en cada una características particulares, cuyas manifestaciones tienden a ser paralelas, dificultando el establecimiento de puentes culturales que faciliten el aprendizaje en cada contexto.

- ❑ En los espacios escolares, difiere notablemente el aprendizaje y los modos de lograrlo en las distintas áreas de conocimiento, ya sean éstas científicas, artísticas o tecnológicas.

- ❑ El conocer los fundamentos teóricos sobre el aprendizaje tiene aplicabilidad en distintas prácticas educativas profe-

sionales, ya sea en la toma decisiones político-educativas, en la gestión educativa, por parte de supervisores, directores; en la formación de recursos humanos (empresas, capacitación laboral); en educación especial; en educación de adultos (formación en oficios); en el planeamiento de la Educación, en investigación educativa; en las diferentes instancias educativas para el tiempo libre, la recreación, actividades expresivas (teatro, plástica). En todos los casos se trata de fundamentos que bien derivados a las intervenciones pedagógicas contribuyen a la calidad de vida de quienes son los destinatarios de ellas.

Por lo tanto, proponemos interpretar el aprendizaje como un proceso subjetivo y personal que se constituye en una historia singular, y también en el entramado de determinaciones que se originan en distintos contextos como: el histórico, político, económico, social, cultural e institucional.

Contextos que conforman condiciones subjetivas que se concretan en los intercambios comunicacionales, en el establecimiento de relaciones sociales, en situaciones en las que se comparte la cultura, se negocia significados, se reconoce la diversidad de perspectivas que presentan los otros descentrando la propia, en las que el poder y el conflicto, requieren del juicio crítico y solidario.

En suma, proponemos pensar el proceso de aprendizaje en función de reconocer contextos, condiciones y procesos, en forma interrelacionada. En ellos es posible desagregar dimensiones analíticas, las que mediante un esfuerzo cognitivo permiten comprender –por ejemplo– cómo se constituyen subjetividades e intersubjetividades a través de intencionalidades pedagógicas.

Para visualizar cómo se interrelacionan contextos, condiciones y procesos, intentaremos responder al siguiente

interrogante: ¿Cómo inciden en la subjetividad las condiciones históricas y socioculturales? No dudamos en afirmar que las condiciones actuales están encuadradas en el neoliberalismo político, la globalización y la postmodernidad. Se trata de una cultura altamente tecnificada, comunicacional y visual, que exalta nuevos tipos de identidades, en los que el individualismo, la competitividad, el narcisismo producen distintos efectos en los sujetos. Las subjetividades a las que nos referimos presentarían un "yo" débil, carente de límites claros, vulnerable ante el fluir incesante de información fragmentada que satura y obtura su capacidad de comprensión y análisis. Subjetividades que parecen vulneradas en su capacidad de apropiación de conocimientos y de reflexión sobre sí mismo como sujeto aprendiz. Todas situaciones que condicionan la existencia y el uso, por parte del sujeto, de la capacidad de pensar crítica y el uso creativo de la información.

En este sentido, el Grupo 12[9] habla de "desgarro", se pregunta: ¿qué es lo que desgarra la subjetividad actual? Y afirma:

> "...en principio el desgarro está causado por la dinámica de mercado ... es un efecto –en la subjetividad- de una lógica cuya temporalidad es la velocidad, la sustitución, la inmediatez ... Desgarro es destitución de consistencias y desligadura de la máquina de pensar disponible...en condiciones de fragmentación...".

Desde nuestra perspectiva, las condiciones subjetivas sólo pueden entenderse, como ya se dijo, si son inscriptas en los distintos contextos en los que el sujeto participa como miembro de un colectivo: la familia, la escuela, el trabajo,

[9] Grupo 12: está formado por 10 psicoanalistas y 2 economistas, que analizan la subjetividad contemporánea desde dos nudos problemáticos: el desvanecimiento del Estado, y las nuevas subjetividades ligadas a la emergencia de la dinámica pura de mercado. En "Del fragmento a la situación". Gráfica México. Buenos Aires 2001.

el club, la institución religiosa, que son constituyentes de la misma. Se trata de espacios sociales, organizados, jerarquizados, algunos con explícitas intencionalidades educativas, en los que se establecen relaciones sociales tanto horizontales como en el grupo de amigos, de pares o de compañeros de trabajo, o bien relaciones asimétricas donde el poder determina las interacciones y las participaciones e impone formas de simbolizaciones, modos de pensar y de actuar, que pueden producir resistencias y contradicciones.

Por lo expuesto, entendemos que la complejidad del proceso de aprendizaje se define por involucrar condiciones internas -no visibles- y externas -visibles-. Por ser un proceso situado: en la institución, la cultura, la sociedad y estar determinado por la historia social.

A los fines de posibilitar el análisis crítico de las TPA que proponemos, hemos seleccionado algunas dimensiones de análisis que entendemos insoslayables, por cuanto su identificación e interpretación puede resultar operativa a la hora de formar posicionamientos situados en las intervenciones profesionales en Educación.

Podemos anticipar que el análisis de dichas dimensiones permitirá armar una compleja trama que articulará condiciones, procesos y resultados a la hora de pensar el aprendizaje, en contextos educativos formales y también en los no formales. Para ello, a continuación realizamos una lectura significativa de las categorías conceptuales de distintas TPA.

- **Dimensión subjetiva:** la teoría que resulta sustantiva para esta dimensión es la psicoanalítica, en la que se definen los contenidos del inconsciente que operan en el funcionamiento psíquico del sujeto. El deseo, la energía pulsional que opera como motor del aparato

psíquico, la represión, la sexualidad, el complejo de Edipo, como así también, conceptos como los de sublimación, identificación, transferencia, la función del saber-poder en la relación docente-alumno.

- En esta dimensión podemos comprender el aprendizaje como un proceso individual y social, base de la identidad personal, formador de estilos cognitivos constituidos en historias y trayectorias singulares en los que se conforma una matriz de aprendizaje; en ella se interrelacionan pensamientos, emociones y esquemas de acción.

- **Dimensión sociocultural:** remite a las relaciones sociales en el aprendizaje, las que pueden ser simétricas y hablar tanto de horizontalidad en las relaciones o pueden ser asimétricas y en este caso nos preguntaríamos por lugar del poder en ellas.
- La comunicación se constituye en la vía para la transmisión de experiencias, deseos, conocimientos, afectos, intencionalidades, competencias, habilidades de acción y de pensamiento. En este caso no puede dejar de pensarse en las diversidades lingüísticas, el lenguaje escolar, el lenguaje extraescolar. El lenguaje del pensamiento.
- Podemos reflexionar en esta dimensión sobre las distancias y acercamientos que podrán producirse, entre la cultura escolar y la cultura de la vida cotidiana, en las formas de promoción de la cultura escolar en las instituciones educativas: si se propone como paralela a la cultura de la vida cotidiana y familiar, como condición y marco de referencia para la significación de los conocimientos científicos que en ellas se desarrollan, o si se atiende a la diversidad cultural.

- **Dimensión cognitiva:** ésta permite pensar en concepciones de la mente, su intervención en el proceso de apropiación de información y conocimientos. Si se

concibe a la mente como receptiva y acumulativa o mente asociativa o como mente constructora de conocimiento.

- Pensar en el papel que ha de cumplir el "otro" en el proceso de desarrollo de las funciones psicológicas superiores y la apropiación de instrumentos mediadores.

- **Dimensión de la acción en el aprendizaje:** acá nos instalamos en un tema susceptible de múltiples asignaciones de sentido y por tanto a la remisión a posicionamientos teóricos, éticos y valorativos. Así se puede concebir a la acción sólo en términos de conducta observable y de ejecuciones que responden a estímulos y reforzamientos; ésta es una mirada que se basa en los aspectos externos. También podemos remitir a la acción externa en términos de interacciones con "otros", o sea, desde lo social.
- Pero hay otro aspecto de la acción que es el interno, entendido como los procesos cognitivos que intervienen al momento de planear la acción externa, sea para pensar antes de actuar, o bien las actividades de la mente mediante las cuales el sujeto interioriza el conocimiento, lo significa y lo utiliza para resolver situaciones problemáticas.

- **Dimensión del sujeto en el proceso de conocimiento del objeto:** aquí se puede considerar si las TPA conciben -en forma explícita o implícita- al sujeto del aprendizaje como activo o como pasivo en el proceso.
- En esta dimensión se pueden significar las relaciones que vienen siendo objeto de discusión hace tiempo, entre el aprendizaje, la inteligencia y los diferentes tipos de conocimientos a aprender. Así también el papel del "otro" en el proceso de conocimiento.

A continuación, nos valdremos de las dimensiones

propuestas, a modo de criterios para evaluar y analizar las categorías conceptuales que proponen las Teorías Psicológicas del Aprendizaje. Advertimos a los lectores que la instancia analítica que planteamos implica realizar tanto actividades cognitivas básicas, como comparar, relacionar; como actividades cognitivas de orden medio, como clasificar, seriar, hacer analogías, realizar inferencias, y de las de orden superior, como usar criterios. Estas operaciones suponen, siguiendo a Lipman (1999)[10], hacer uso del pensamiento de orden superior, del pensamiento crítico para generar juicios bien fundamentados; se trata entonces de pensar las TPA críticamente, con "mente abierta". Se trata de comprender las teorías reconociendo la ausencia o presencia de las dimensiones presentadas, como así también las interrelaciones que proponen, de modo que el lector pueda ir construyendo su propio posicionamiento respecto al aprendizaje.

El análisis de las dimensiones propuestas tiene como intención que se estudien las TPA problematizándolas e interpelándolas, por ejemplo: si la pregunta es sobre aquéllas que se ignoran, podríamos averiguar de cuáles se trata: si de la dimensión del contexto social, si las de las condiciones internas del sujeto para el aprendizaje; si del papel del "otro" en la apropiación del conocimiento.

Se trata entonces de promover actividades de la mente a realizar al momento del estudio de las TPA, con proyección hacia la instancia de producción de distintas intervenciones profesionales en Educación en las que la pregunta refiera a qué y cómo han de aprender los sujetos

A continuación realizamos un "ejercicio", como si hubiéramos estudiado las TPA y estuviéramos identificando significaciones a cada una de las dimensiones antes expuestas.

[10] Mathiu Lipman. (1998). "Pensamiento complejo y Educación". De la Torre, Madrid.

Ejercicio en el que buscamos comprender la complejidad del aprendizaje.

Dimensión subjetiva:

En el orden de la dimensión afectivo-emocional del aprendizaje es importante reconocer, -como se dijo antes- los aportes de Sigmund Freud, quien vivió entre 1856-1939, y es el creador del Psicoanálisis. Teoría del aparato psíquico, del inconsciente, de lo reprimido. En ella dirige su atención a lo metafórico, a lo primario y arcaico de la psiquis humana, al modo en que hablan los sueños y el inconsciente. Explica así, su interés por los procesos afectivos más que por los intelectuales, por la vida psíquica inconsciente más que por la consciente.

Situados en el ámbito educativo, son interesantes algunas explicaciones que aporta J.C. Filloux (2001) respecto a que el maestro pueda conocer la teoría psicoanalítica y realice su análisis personal[11]. Considera que en ambos casos, se puede favorecer a la comprensión de los componentes inconscientes de su relación con el alumno, al menos aprehender mejor la "barrera que separa lo consciente de lo inconsciente en cada uno de nosotros", comprender el significado de inhibiciones intelectuales y comportarse en función de la escena pedagógica de la que forma una parte activa. Aprehender lo que está en el nivel de la escena implícita de sus eventuales ansiedades o de sus certezas, de sus emociones de amor o de odio, de sus actitudes frente a los fracasos, a la violencia, de las transferencias de la que es objeto, de sus contra-transferencias.

En este sentido, S. Freud en su texto "Sobre la Psicología del colegial" (1914) dice:

[11] Basado en la propuesta que hace Freud en "Psicología del colegial".

> "La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de los profesores ... Los cortejábamos o nos apartábamos de ellos, imaginábamos su probablemente inexistente simpatía o antipatía; estudiábamos sus caracteres y formábamos o deformábamos los nuestros, tomándolos como modelos. Despertaban nuestras más potentes rebeliones y nos obligaban a un sometimiento completo; atisbábamos sus más pequeñas debilidades y estábamos orgullosos de sus virtudes, de su sapiencia y su justicia ... Desde un principio tendíamos por igual al amor y al odio, a la crítica y a la veneración. El Psicoanálisis llama "ambivalente" a esta propensión ... Estos hombres ... se convirtieron para nosotros en sustitutos del padre ... les transferíamos el respeto y la veneración ante el omnisapiente padre de nuestros años infantiles. Les ofrecíamos la ambivalencia que adquiriéramos en la vida familiar...".

Freud reconoce la importancia social de la tarea pedagógica. Y en ese sentido, J. C. Filloux llama la atención sobre que, si el psicoanálisis no es un cuerpo teórico fijo y cerrado, pueden utilizarse sus conceptos para producir conocimientos sobre el sujeto –en nuestro caso- del aprendizaje. Habla del valor de la investigación instrumental que "elabora conocimientos: explorar los riesgos del trabajo docente con respecto a lo que se sabe de la relación de cada sujeto con el niño reprimido en él; aprehender en el espacio del aula lo que hay de él en la relación entre el maestro y el alumno, sus ambivalencias; determinar la naturaleza del contrato latente subyacente al contrato institucional."

El psicoanálisis propone un yo fuerte, racional e inteligente, que habilite al sujeto para sobreponerse a los avatares de la realidad social, humana y personal. Un yo que aprenda a soportar el desagrado, a no dejarse dominar por el principio del placer, a seguir el principio de realidad.

Entonces, la conclusión es que si bien, desde esta teoría no puede orientarse el proceso de conocimiento propio de actividades educativas intencionales, hay que reconocer que sí puede interpretarse el sentido de las interacciones y de los actos individuales, el juego de deseos que se producen en la relación educativa: de amor o de odio, de conocimiento o ignorancia, de aprender o no aprender. Entender cuando la afectividad atrapa a la inteligencia, obtura la posibilidad de conocer la realidad por medio del conocimiento científico, cuando el ejercicio del poder impone la autoridad. Todas situaciones que se expresan tanto en modo explícito como pasivo, en los descuidos de la mente: lapsus u olvidos.

Por su parte, para la dimensión subjetiva, la Psicología Social de Enrique Pichon Rivière (1987) aporta, basándose tanto en el psicoanálisis como en la teoría social de Marx, que el hombre se configura en una praxis, a través de la cual satisface sus necesidades estableciendo relaciones e interacciones dialécticas con el mundo. Al definir dicho proceso concibe al sujeto como esencialmente cognoscente, situando en un primer plano el estudio del aprendizaje como una función esencial y constitutiva de la subjetividad. Considera que éste posee historicidad, lo que habla de su dinamismo y cambio y que se produce tanto por lentas acumulaciones como por saltos cualitativos.

Proceso que en el sujeto se construye en su historia personal, trayectoria en la que se conforma un **modelo interno o matriz de aprendizaje**, en el que cumplen un papel significativo las interacciones con el mundo y con los otros, procesos que van configurando modalidades de "aprender a aprender". En palabras de E. Pichon Rivière:

> "...Cuando aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos, construimos así hábitos de aprendizaje, maneras de percibir,

> secuencias de conducta. Cada acto de conocimiento es el eslabón de una cadena, fase de un proceso en el que vamos configurando una actitud de aprendizaje, es decir, modalidades relativamente estables y organizadas de pensamiento, sentimiento y acción frente al objeto de conocimiento y al acto de aprender...".

En esta teoría se destaca el papel primordial que cumple en el psiquismo humano el aprendizaje en tanto proceso individual y social. De este modo el concepto de matriz de aprendizaje abre una mirada del sujeto inscripto en el contexto sociohistórico, la que en tanto proceso multideterminado posee contenidos explícitos ligados a las experiencias, e implícitos en tanto formas de encuentros personales con lo real (el mundo, los objetos, los otros). Instancias a través de las cuales se conforma la identidad y los estilos cognitivos personales. Se destaca en este último enunciado que dichos contenidos no acceden a la conciencia, salvo en pocas oportunidades, dando como consecuencia una naturalización de los modos propios de aprender sin tener oportunidad de cuestionar los límites de dicha matriz.

El proceso de aprendizaje se muestra como de carácter personal y subjetivo, constituido en prácticas sociales que se inscriben a su vez en historias de vida construidas a partir de los múltiples vínculos afectivos laborales y escolares, que entre los sujetos se establecen. En esas concepciones intervienen de modo decisivo, los modelos sociales que ofrecen "los otros" con los que se entablan permanentes relaciones. Expresa Pichon Rivière:

> "...en lo que hace a las matrices de aprendizaje la mayor plasticidad y riqueza ... así como su mayor rigidez y estereotipia están determinados por las formas de las relaciones sociales, por la concepción del hombre y el mundo y del conocimiento en que estas relaciones se sostengan y legitimen, por las formas de conciencia social que en ese

sistema se han desarrollado y por los intereses hegemónicos en esa estructura".

Por lo expuesto puede reconocerse que para esta teoría, intervienen en el proceso de aprendizaje cuestiones que son visibles, tales como la acción y la experiencia, en la misma medida que cuestiones invisibles como son los afectos, los vínculos, los deseos y el poder.

La presencia del poder se evidencia en la fuerza del vínculo con el otro, que puede llevar a inhibir la palabra, produciendo una adaptación al discurso legitimado, que se impone como la verdad incuestionable.

La alternativa superadora que plantea esta teoría, es desde una relación reflexiva y crítica: **problematizar la matriz** o modelo de aprendizaje, la que permitirá tomar conciencia de los estilos personales de aprender, de sus debilidades y fortalezas y de este modo acceder a nuevas formas de construcción de conocimientos, en donde la matriz se transforma en un objeto de interrogación.

P. Rivière y A. Quiroga la definen de la siguiente manera:

"... modalidad con la que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura compleja y contradictoria con una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales, sino también emocionales, afectivos y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos. Estas matrices no constituyen una estructura cerrada sino una estructura en movimiento susceptible de modificación."

Otra alternativa de intervención que propone esta teoría, se basa en romper el orden estereotipado con que

se "naturaliza" en las instituciones educativas un modo de aprender a aprender, pasivo y adaptativo. Para ello propone prácticas grupales de aprendizaje, en las cuales sus miembros aprendan a identificar las tareas que se les propone y en un juego de asunción y adjudicación de roles, interactuar haciendo fluir sus emociones, saberes y modos de vinculación, entre los sujetos y respecto al conocimiento.

La dimensión sociocultural del aprendizaje:

Refiere a cuestiones subjetivas que dependen del contexto, las que podrán o no formar un entramado complejo con las de índole personal, configurando en cada sujeto un estilo personal de aprendizaje que reproduce en buena medida estilos sociales y culturales. Aquí puede hablarse de una dimensión característica del proceso al que venimos refiriendo, cual es el de ser tanto idiosincrático como situacional. Esto nos permite decir que no es un proceso posible de generalizar en el orden personal, pero al estar inscripto en condiciones sociales, culturales e históricas posibilita visualizar estilos compartidos.

Como ya dijimos este proceso psicológico se construye a partir de las múltiples interacciones que los humanos establecen entre sí. De esta afirmación se pueden desprender otras dimensiones explicativas como son: el papel que cumple en él la comunicación y el uso del lenguaje, instrumentos que permiten al sujeto transmitir experiencias, vivencias, deseos, conocimientos, afectos, intencionalidades y competencias.

La teoría del aprendizaje de Lev S. Vygotsky (1896-1934) explica el papel que cumple en los sujetos la interiorización de instrumentos mediadores: herramientas y signos. Ambos productos de condiciones histórico-sociales y culturales, que se producen en contextos diversos, promoviendo actividades tales

como el trabajo, el estudio o el juego, actividades en las que los sujetos establecen relaciones sociales y comunicacionales. Relaciones intersubjetivas que son condición necesaria para que el sujeto del aprendizaje se apropie de los instrumentos mediadores en la instancia intrasubjetiva.

Dado que Vygotsky investiga el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, entre ellas las interrelaciones entre el pensamiento y el lenguaje, puede entenderse el papel del signo, el significado de la palabra en el desarrollo de la mente. Así, las condiciones contextuales, determinan las condiciones subjetivas, mediadas por la intervención del “otro” (docente) que intencionalmente orienta el proceso de apropiación de instrumentos mediadores.

La particularidad del signo como instrumento mediador está dada en posibilitar intercambios comunicacionales entre los sujetos; planear la acción antes de actuar; pensarse a sí mismo como sujeto del pensamiento y de la acción; desarrollar el pensamiento de orden superior. La interiorización de los instrumentos mediadores permite la toma de conciencia, función psicológica superior que opera a través del desarrollo del lenguaje interior para uno mismo, condición psicológica que posibilita la autonomía del pensamiento.

En la teoría del aprendizaje y de la mente de Vygotsky podemos entonces, en una aproximación a los núcleos conceptuales de su teoría, visualizar para la Educación la importancia de las interacciones del estudiante con el docente, quien le presta su conciencia (su saber qué y saber cómo). Éstas son las particularidades del aprendizaje en colaboración, en el que también cumple un papel importante el par, con sus comprensiones anticipadas. Explicación sobre el papel de las interacciones sociales en el aprendizaje, inscripto en las condiciones históricas y culturales.

Así también, constituye una explicación potente de su teoría, la función de los conocimientos científicos –que las instituciones educativas transmiten- con su orden sistemático, jerarquizado e interrelacionado, que si se apoyan en los conocimientos cotidianos, los reestructura con la cualidad de aportar al desarrollo del pensamiento reflexivo en el sujeto. Y al desarrollo de las funciones psicológicas superiores –pensamiento y lenguaje, pensamiento verbal-, que impacta a su vez en las funciones rudimentarias, las elementales, aquellas que forman parte del bagaje genético del sujeto: la memoria, la atención, la percepción.

De este modo, la atención y la percepción se tornan intencionales y deliberadas, no espontáneas y sin control; la memoria se vuelve lógica, el pensamiento reflexivo. Nos encontramos ante un sujeto que controla y auto-direcciona su mente, todos procesos que requieren como condición para su desarrollo del "otro" intencional, que se los "presta", del "otro" que lo comprende antes y también realiza sus préstamos, creando así las condiciones para el desarrollo del pensamiento de orden superior. En palabras de Vygotsky: "las funciones psicológicas superiores se desarrollan dos veces", primero intersubjetivamente y en colaboración, luego en forma personal e intrasubjetivamente. Esta instancia define la verdadera apropiación, en tanto el sujeto es capaz de autodirigir su acción guiado por instrumentos simbólicos internalizados; pensarse a sí mismo como sujeto realizador de la acción que conoce las intencionalidades educativas que se le proponen y diseña un plan para cumplirlas conscientemente.

Como ya se ha planteado, las relaciones comunicacionales que se establecen tienen la característica de concretarse tanto intergeneracionalmente como entre sujetos de igual grupo etáreo, situación que permite ya adelantar una característica de la dimensión social del aprendizaje, la cual es la de tratarse de un proceso psicológico que se inscribe en condicio-

nes sociales.

En este sentido P. Lacasa (1994) plantea:

> "1. La Psicología que aborda los procesos educativos no puede ser ajena al hecho de que *la cultura y la Educación están estrechamente entrelazadas*...
>
> 2. Las situaciones educativas varían en función de *las metas individuales* de quienes participan en ellas, de *las metas de la comunidad* a la que pertenecen...
>
> 3. En términos generales podemos distinguir situaciones "formales" e "informales" de enseñanza y aprendizaje en función del grado en que la intencionalidad educativa se hace explícita.
>
> 4. En las situaciones formales de enseñanza y aprendizaje, que tienen lugar en las sociedades occidentales, el currículum es el instrumento que materializa la intencionalidad educativa".

Por su parte desde la perspectiva psico-cultural de la Educación J. Bruner (1997) plantea que la Psicología Cultural se basa en encontrar las intersecciones entre la naturaleza de la mente y de la cultura, destacando el papel que en ellas cumplen las negociaciones de significados entre los sujetos.

De este modo podemos pensar en una concepción de la inteligencia que se vale de herramientas culturales adquiridas por los sujetos en procesos de interacción social, por medio de los cuales se logra la apropiación, tanto de conocimientos como de formas de representarlos y modos de pensar sobre él y con él. Edwards y Mercer (1988) definen a este proceso como "socialización cognitiva", que implica crear por medio de la acción y del habla, un marco contextual en el cual se desarrollen las actividades educativas. El educador proporciona andamiajes a los primeros pasos del sujeto del aprendizaje a fin de dirigir su incorporación en la cultura y en el universo del discurso educacional. Esto habla de un proceso que es complejo dado el componente ideológico de la enseñanza en

la que, como ya dijimos, las relaciones de poder juegan un papel importante. Para los autores:

> "...la importancia de una asimetría de poder entre maestro y niño hace que sea también problemático uno de los principales objetivos de la Educación: el eventual "traspaso" del control sobre el conocimiento y el aprendizaje del maestro al niño, a través del cual el alumno alcanza la autonomía."

Por lo que venimos proponiendo, puede el lector advertir cómo se va complejizando la trama que articula condiciones, procesos y resultados del aprendizaje, cuya comprensión está en buena medida determinada por la interacción de dimensiones analíticas, tales como las que ya hemos descripto: la subjetiva, la sociocultural.

Seguiremos viendo si estas asignaciones de sentido que estamos construyendo desde la concepción del aprendizaje como un proceso complejo que entrelaza dimensiones y categorías de análisis, pueden seguir sosteniéndose con otras dimensiones analíticas.

Dimensión cognitiva

En esta dimensión se destaca el papel de las concepciones sobre la mente en que se sustentan las diversas TPA y las prácticas de aprendizaje. Remite a considerar cómo el sujeto hace inteligible la realidad. Realidad que refiere tanto al mundo de los objetos, de la naturaleza y sus fenómenos, como a los intercambios entre los hombres basados en la comunicación, a la interpretación de intencionalidades que se basan tanto en lo afectivo emocional como en las acciones que explícitamente se despliegan. Se pone al conocimiento como otro aspecto a considerar.

Bruner considera el papel fundante en las relaciones sociales, de los entendimientos entre las mentes. En este caso destaca las capacidades de la conciencia, la reflexión, la amplitud de diálogo y la negociación. En su libro "Realidad mental y mundos posibles" (1986) expresa:

> "Cada vez soy más consciente de que la mayor parte del aprendizaje que tiene lugar en la mayoría de los marcos es una actividad comunitaria, un compartir la cultura."

Refuerza su propuesta, cuando dice respecto del conocimiento y el proceso educativo:

> "Si se quiere que (é*ste)* sea una invitación a la reflexión y a la creación de cultura, el lenguaje de la enseñanza no puede ser el llamado "lenguaje no contaminado" del hecho y la "objetividad". Debe expresar postura y contrapostura y, en el proceso dejar lugar para la reflexión, para la metacognición. Este proceso de objetivar en lenguaje o en imagen lo que se ha pensado y luego darle la espalda y reconsiderarlo es lo que nos permite avanzar."

Asimismo en su libro: "Educación, puerta de la cultura" (1999) sostiene que para comprender el significado de algo es necesario saber qué puede hacerse desde otras perspectivas. Así la construcción del significado no es sólo el reflejo de la idiosincracia de los individuos, pero tampoco un espejo de la cultura. Es la tensión entre ambos lo que le da un carácter comunal al pensamiento individual:

> "La vida en la cultura, entonces, es un juego mutuo entre las versiones del mundo que la gente forma bajo su oscilación institucional, y las versiones que son producto de sus historias individuales".

Por su parte, D. Edwards y N. Mercer (1988) desde la dimensión del papel de los intercambios sociales a partir del discurso, hablan del conocimiento compartido, producto

del diálogo. Acto que consiste en que "dos personas saben ahora lo que antes sabía sólo una". Cabe aclarar que para estos autores "lo conocido es simplemente lo que alguien reivindica: está abierto al escrutinio, y éste es un proceso social, no simplemente de carácter individual sino abierto a la discusión de los puntos de vistas propios con los de otros".

El trabajo analítico que estamos realizando, por momentos dificultado por el esfuerzo cognitivo de explicar cada dimensión en sí misma, intenta despejar posiciones teóricas que reconocen el papel de las interacciones sociales en el desarrollo de la mente y de la cognición, ya sea por efecto de la negociación de significados, por los intercambios culturales, por los marcos de referencia y la diversidad de perspectivas que los sujetos portan al encuentro educativo. Será más complejo el análisis cuando a continuación se busque establecer las relaciones entre la dimensión sociocultural del aprendizaje y la dimensión del sujeto en el proceso de conocer el objeto.

Dimensión del sujeto en el proceso de conocer

Este aspecto resulta sustantivo para entender el aprendizaje. Una interpretación psicológica concibe que el sujeto registra en forma pasiva la realidad y por tanto el objeto, a través de la copia de modelos, ambientales o sociales, produciendo respuestas lineales y mecánicas a estímulos, mediante los cuales se pretende moldear su conducta. Así D. F. Skinner (1987) cuando intenta explicitar por qué no es un psicólogo cognitivo, sostiene:

> "...la conducta va a estar controlada por los estímulos bajo ciertas contingencias de reforzamiento ... los procesos cognitivos son invenciones que, aun en el caso de que fueran reales no estarían más cerca de poder dar una explicación que lo que estarían las contingencias externas ... Términos como `mente, deseo y pensamiento´

> son a menudo simples sinónimos de conducta. La conducta parece empezar repentinamente sin ningún aviso, como si fuera espontáneamente generada. De aquí lo ficticio de entidades cognitivas como intención, propósito, deseo … Los psicólogos cognitivos han inventado sustitutos internos de formas visibles de conducta...".

Por otra parte, las teorías del procesamiento de la información conciben al sujeto al conocer el objeto, poniendo el énfasis en el papel de la memoria a corto o largo plazo que almacena la información que le provee el medio, haciendo una analogía de la mente humana con la computadora. Puede visualizarse que en estas teorías se incorporan cuestiones "invisibles" de la conducta, pero como señala Bruner en su crítica a las mismas, hay que tener en cuenta que:

> "El computacionalismo profundo no propone, defiende que cualquiera y todos los sistemas que procesan información tienen que estar gobernados por `reglas´ o procedimientos especificables que gobiernan lo que se hace con los imputs ... Éste es el ideal de la inteligencia artificial ... Pero las reglas comunes a todos los sistemas de información no cubren los procesos desordenados, ambiguos y sensibles al contexto de la creación del significado...".

Como alternativa a las perspectivas que estamos presentando, otras teorías con intenciones explicativas más amplias, sostienen el lugar de los procesos mentales en la construcción e interiorización de conocimientos científicos, en la apropiación de los objetos de conocimiento. En algunos casos se adjudica este proceso a que el sujeto puede realizar actividades intelectuales a partir del desarrollo de las estructuras mentales construidas en las interacciones con los objetos de conocimiento.

Otras explicaciones -como ya vimos en la perspectiva sociocultural del aprendizaje- dentro de esa línea de análisis, se asientan en el papel que cumple el adulto o un par avanzado

creando "zonas de desarrollo" de los conocimientos. En otros se rescatan exclusivamente las interiorizaciones de conceptos destacando la importancia de la transferencia de éstos para el logro de nuevas interiorizaciones. También podemos mencionar aquéllas que proponen como dimensión que posibilita la apropiación de los saberes, la toma de conciencia o también llamada metacognición.

Enfoques cognitivos actuales, ponen el énfasis en el papel de la Educación en el aprendizaje del pensamiento en su proceso de conocer. Se fundamentan en admitir que las prácticas educativas escolares estaban muy alejadas de lo que los jóvenes necesitan saber para desempeñarse en la sociedad de la información, sugieren que el centro del aprendizaje humano radica en el pensamiento y la resolución de problemas y no en la memorización tradicional. Se preguntan, ¿la gente está aprendiendo a ser inteligente como resultado de su educación? L. Resnick (1999), expresa en ese sentido:

> "La ciencia cognitiva confirma la afirmación de Piaget acerca de que la gente debe construir su comprensión...Para `saber´ algo (o simplemente memorizarlo con eficacia), la gente construye representaciones psíquicas que imponen orden y coherencia a la experiencia y la información. El aprendizaje es interpretativo, deductivo, exige procesos activos de razonamiento y una especie de "respuesta" al mundo, y no una simple aceptación del discurso tal como viene".

En suma, bien se considere al sujeto como una "tabula rasa" desconociendo sus conocimientos previos y se limite a considerar que los conceptos se forman por semejanza, contigüidad y causalidad, o se conciba al sujeto activo constructor, portador de saberes elaborados en otros espacios educativos "formales e informales"; o se valore el papel de los sujetos que operan como instrumentos mediadores, estamos ante perspectivas divergentes que otorgan a lo mental

significaciones cualitativamente diferentes.

También se encuentran versiones que intentan integrar modos asociacionistas de concebir el proceso de conocer en el aprendizaje con otros que se basan en la reestructuración o en el cambio conceptual. Éstas constituyen posiciones superadoras que señalan el papel fundante del pensamiento y el lenguaje, la apropiación y el uso de instrumentos mediadores que favorezcan la interrelación que ha de establecerse entre el conocer, el pensar desde lo que se conoce y el actuar. Proceso inscripto en realidades culturales, sociales e históricas que determinan en buena medida lo que se ha de saber y cómo se ha de llegar al conocimiento.

Nos posicionamos remarcando la importancia que cada vez se está dando en nuestra sociedad al conocimiento en momentos en que la tecnología satura a los sujetos de información. El papel que cumple en ella, la imagen, el color, la rapidez, el "ruido", destacando en suma facetas atractivas en la misma medida que efímeras y fragmentadas. Situación que conduce a interrogarnos por el tipo de conocimiento que su sobredimensión produce en los sujetos, si los enriquece en su capacidad de entender el mundo para actuar en él o "banaliza" sus comprensiones, naturalizando un mundo artificial sin un lugar humanamente claro para él. Por último nos interrogamos también por el residuo cognitivo que el sujeto obtiene, por el tipo de aprendizaje que logra, y su validez, en términos de duración y posibilidad de transferencia.

La Educación se viene preocupando por la propuesta pedagógica tradicional que se caracterizó por ser enciclopédica respecto a los conocimientos que transmite y por priorizar mecanismos psicológicos como la memoria y la atención en desmedro de la capacidad de reflexionar en forma crítica, reflexiva y creativa. Al decir de Aebli (1988) una concepción del conocimiento como "mueble que adorna la mente".

Después, con las versiones constructivistas llegó una nueva preocupación: ¿el sujeto puede construir sólo el conocimiento científico que al investigador le costó esfuerzo, error, avances y retrocesos? Frente a este interrogante la teoría de Vygotsky explica que el conocimiento es el resultado de una apropiación cuyo origen es externo y social, a partir de la intervención intencional del adulto, para luego ser interno en el propio sujeto. Interiorización que supone llegar al pensamiento reflexivo, a la memoria lógica, a la atención deliberada, a la posibilidad de pensarse a sí mismo como sujeto del conocimiento, a conocer la actividad de la mente con la que ese conocimiento se constituye en él. Pero aún esta interesante y explicativa posición, nos plantea otro interrogante ¿es posible enseñar y aprender a ser consciente, estratégico, autorregulado?

Resnick (1999) insiste en el valor de la obtención de conocimientos correctos en todas las etapas de la vida del sujeto y dice:

> "...es esencial que los sujetos tengan la experiencia de descubrir e inventar, esa experiencia debe ser de invención disciplinada, es decir disciplinada por el conocimiento y por los procesos de razonamiento y lógica establecidos."

Más adelante, incorpora al análisis la categoría "inteligencia" y sostiene:

> "Hoy se está dando un gradual alejamiento del hecho de pensar a la inteligencia como una simple compilación de habilidades y conocimientos, para verla como un conjunto en el que preocupa cómo la gente monitorea y maneja su cognición, es decir por las cuestiones de la metacognición ... una definición que considera a la inteligencia como una construcción y una práctica social, relacionada con la forma en que las personas se construyen a sí mismas y a sus acciones en el mundo según las habilidades que tienen en un momento dado ... la gente que es inteligente en la práctica."

Otra temática sobre la cual la Psicología Sociocognitiva hace centro de análisis es la de la relación entre los conocimientos de la vida cotidiana y los conocimientos que transmiten las instituciones educativas. Así una versión la da Resnick al interesarse por el significado de los aprendizajes formales para el sujeto a la hora de transferirlos a la vida cotidiana. Caracteriza a ambos aprendizajes de la siguiente forma:

Mientras que en la escuela el aprendizaje es individual, fuera de ella es compartido.

Mientras que en la escuela la actividad es predominantemente mental, fuera de ella suele ser manipulativa.

Mientras que en la escuela se manipulan símbolos, fuera de ella existe un uso contextualizado del razonamiento.

Mientras que la escuela pretende enseñar destrezas de carácter general y principios teóricos, generalizables a situaciones diversas, en la vida cotidiana las personas deben adquirir formas específicas de competencia.

La preocupación de la autora es, a diferencia de otros que intentan encontrar las oposiciones entre estos tipos de aprendizaje, mostrar cómo ellos pueden converger para que en las instituciones educativas puedan formar sujetos competentes en diferentes ámbitos.

Hasta acá, hemos destacado dimensiones que pretenden describir y explicar el proceso de aprendizaje, tales como lo subjetivo y lo social, la comunicación, los vínculos y la mente; ahora veremos cómo influye en la concepción del aprendizaje el modo de concebir la acción.

Dimensión de la acción en el proceso de aprendizaje

Aquí intentamos entender cómo refieren las TPA respecto a las acciones que realiza el sujeto en sus interacciones con el objeto de conocimiento. Si estas interacciones pueden comprenderse sólo por las manifestaciones conductuales del sujeto; si por su acción transformadora de la realidad; si influyen en ella sus relaciones con otros sujetos; si el propio sujeto cambia.

Anticipamos que en esta dimensión puede llamar la atención al lector que la "acción" en el aprendizaje según la teoría puede ser significada como "práctica", como "ejecución", como "actividad". Las asignaciones de sentido diversas muestran que este tema ocupa un importante espacio en la discusión sobre el aprendizaje.

Vygotsky remite a la actividad en sus manifestaciones externas e internas cuando concibe los tipos de instrumentos que median la actividad humana, que son las herramientas y los signos. El primero es la herramienta material que se orienta a la naturaleza, el segundo, es el signo que se dirige a la actividad interna, modificándolo.

J. Wertsch (1999) habla del momento psicológico de la acción, el que puede ser tanto interior como exterior y tener un componente social y uno individual. Se basa en principios de la teoría sociocultural de la mente; para definir la "acción mediada", se centra en los agentes y las herramientas culturales como mediadoras de la acción. Considera que casi toda acción humana es una acción mediada, dado que existe una relación natural entre la acción y los contextos culturales de la misma. Para él las herramientas que proporciona la cultura están en el contexto que es institucional, cultural e histórico.

Hasta acá pueden visualizarse abordajes que relacionan y complejizan la intervención de una serie de dimensiones referidas a: lo cognitivo, la realidad, los “otros” -lo social- y lo cultural, las herramientas de la cultura.

Pero, si la interpretación de esta dimensión se hace desde el enfoque conductista-asociacionista del aprendizaje, vemos que éste define la ejecución de conductas centrándose en la conducta externa y observable, afirmando desde el principio de correspondencia (Bolles 1975) que todo lo que el sujeto hace y conoce es un fiel reflejo del ambiente y se corresponde con la realidad. Así, aprender es copiar, reproducir el mundo.

Además, coherente con esa concepción y desde otro principio, el de equipotencialidad, se plantea que el aprendizaje es un proceso universal, para todas las tareas, en todas las personas y en todas las especies. Desde esta posición la conducta surge como respuestas a estímulos y reforzamientos que la moldean.

Otro enfoque sociocultural, el de Lave y Wenger en su texto “La cognición en la práctica” (1991) investiga y teoriza en torno al desarrollo de habilidades prácticas en los sujetos del aprendizaje. Para ello define algunos conceptos como el de aprendizaje situado, remitiendo al hecho de que los sujetos participan en comunidades de “practicantes” y que para llegar al dominio de conocimientos y habilidades, los aprendices tienen que participar en las prácticas socioculturales de la comunidad. Éstas se han de basar siempre en las relaciones que se establecen entre los “recién llegados” (novatos) y los “veteranos” (expertos). Los autores enfatizan en el papel de la práctica pero no por ello les son ajenos los procesos cognitivos.

Cuando explican el “aprendizaje situado”, dan importancia a la observación, la enseñanza directa que suele ir

acompañada de un análisis de la tarea y el lenguaje. Destacan el carácter relacional del conocimiento y el aprendizaje, tanto en el aspecto negociado del significado como el significativo de la actividad de aprendizaje para quienes participan. Para ellos en la actividad en y con el mundo, el agente, la actividad y el mundo se constituyen mutuamente.

Desde lo expuesto Lave y Wenger están proponiendo aspectos implícitos en su modelo de aprendizaje que para P. Lacasa (1994) estarían dados por "**la importancia del significado** que la actividad tendrá para el sujeto y el **compromiso de la persona con el contexto desde el que aprende.** Esto es posible porque los aprendices observan las consecuencias inmediatas de su trabajo, se sienten un miembro más de la comunidad de práctica por el **carácter interactivo del proceso** entre el que enseña y el que aprende."

Lacasa destaca también, cuando analiza la propuesta teórica de estos autores, la importancia de que los instrumentos estén disponibles para que los examinen los aprendices: "que la caja negra puede abrirse y convertirse en una caja transparente". Este sentido que se le da a la práctica estaría unido al significado que adquiere para el que aprende. Esta afirmación está ofreciendo buenos argumentos para diferenciar entre el aprendizaje por abstracción y el que se da en la acción. Destaca la autora la importancia del discurso y la práctica. Éstos contribuyen al compromiso del aprendiz, orientan la atención y apoyan formas comunitarias de memoria y reflexión, adquiriendo relieve la motivación y la propia identidad.

Hemos presentado explicaciones divergentes sobre la práctica, éstas han transitado, desde pensar que el sujeto sólo ha aprendido cuando su conducta exterioriza habilidades y destrezas, observables. En esta postura se niega el papel de los procesos cognitivos internos en el aprendizaje.

Otras perspectivas enfatizan en el papel de la práctica. Aquellos aspectos que conocíamos en la pedagogía tradicional como repetición o ejercitación, en la que se cuestiona el mecanicismo y la pasividad con que el sujeto aprendía. También en esas formas de concebir la Educación se cuestionó el verbalismo, el intelectualismo.

Con la Psicología Sociocognitiva se rescatan los intercambios de significados a partir de la comunicación, se otorga valor a los conocimientos previos que el sujeto construye en la vida cotidiana, que también forman parte de la cultura y se concibe al aprendizaje como un proceso de reestructuración conceptual. Aquí el sujeto necesita de los otros, se vale del lenguaje para interactuar, adquiere progresivamente instrumentos mediadores: herramientas y signos. Estos últimos le permiten pensar la realidad, conceptualizar el mundo natural y social pero también pensarse a sí mismo y así pensar desde dichas conceptualizaciones antes de actuar. Es decir, aparece otra forma de concebir la práctica como algo que se planifica previamente, que se construye en base a la toma de decisiones internas que preceden a las acciones, en las que el aprendiz se vale de la cultura apropiada en términos de conocimientos para luego actuar eficientemente.

En esta perspectiva cumple un papel fundante el pensamiento reflexivo, cuya condición de desarrollo está determinada en buena medida por la apropiación de los conocimientos científicos, lo que supone además la capacidad del sujeto de conocer la actividad de la mente mediante la cual aprendió y pensarse a sí mismo, en sus debilidades y fortalezas, como sujeto activo del conocer, proceso que denomina: **metacognición**.

Otro modo de pensar se instala cuando se consideran los conceptos pre-existentes en la estructura cognitiva del sujeto, cuyo papel es fundante para la significación de lo nuevo a

aprender, acompañado por la predisposición motivacional del sujeto, sus actitudes favorables a aprender lo nuevo; y donde la posibilidad de usar y transferir, operaría como asegurador de que los conocimientos previos se han ampliado y en esa medida el cambio conceptual y el aprendizaje significativo se ha logrado.

Hasta acá hemos abordado, en esta dimensión, algunas condiciones internas del aprendizaje, cuya baja "visibilidad" las caracteriza. El concepto de matriz de aprendizaje nos permitió abordar al sujeto del aprendizaje concebido integralmente, por lo tanto incluimos en dichas condiciones: lo afectivo-emocional, el aprendizaje como constitutivo de la subjetividad humana, el deseo como motor que busca la satisfacción de necesidades, la identidad personal. Siendo la dimensión cognitiva considerada en sus relaciones con la inteligencia, con procesos de toma de conciencia de la actividad de la mente, con la capacidad de pensar en vinculación con la acción; condiciones que no pueden considerarse en un vacío cultural, social, histórico e institucional.

Entre las condiciones externas consideramos el juego de las dimensiones visibles que operan entrelazándose con las de baja visibilidad, tales como: la intersubjetividad, los vínculos, los intercambios comunicacionales, el discurso y la actividad. Esta última integrando ambas condiciones, el aspecto exterior, en la misma medida que lo intencional, consciente y autodirigido.

Para cerrar este tema, nuestra reflexión es que si la sociedad contemporánea propone subjetividades "sujetadas", decididas desde el poder, que digan y piensen lo que le hacen decir y pensar los medios de comunicación, la Educación tiene que posicionarse concibiendo al aprendizaje en los sujetos como un proceso complejo.

De ese modo, no se desconocerán las distintas formas en que los sujetos obtienen aprendizajes, ya sean éstas simples, incidentales, con poca intervención cognitiva; pero, la Educación, repetimos, en instancias formales y no formales, se orientará a la reestructuración de esos modos de aprender, preocupándose y ocupándose de potenciar intencionalmente subjetividades e intersubjetividades alternativas, para que todos lleguen a las formas complejas de aprender en las que el desarrollo de las capacidades de pensamiento reflexivo, creativo y crítico les permitan actuar en un mundo social en el que se necesita de una importante energía cognitiva y de acciones comprometidas éticamente con el cambio.

Capitulo 4

EL APRENDIZAJE EN LAS INSTITUCIONES CON INTENCIONES EDUCATIVAS

El aprendizaje en las instituciones con intenciones educativas

A continuación analizaremos el modo de aprender que diversas instituciones educativas proponen, para ello se utiliza las dimensiones analíticas mediante las cuales comprender el proceso de aprendizaje en su complejidad.

Como antes planteamos, en la bibliografía existente hay un predominio del tratamiento del aprendizaje escolar, por ello insistimos en definirnos en términos de aprendizaje institucional en las modalidades formal y no formal. Esto es así porque en ambos casos nos encontramos con una cultura a transmitir, (en el nivel formal el currículum), en términos de conocimientos a enseñar y a aprender; profesionales educadores, transmisores de cultura, cumpliendo con funciones sociales específicas. También con sujetos del aprendizaje, de cualquier edad, en forma consciente, que por decisión propia o de quienes se responsabilizan de ellos, demandan el servicio que la institución ofrece, están dispuestos a compartir intencionalidades, a aportar las propias.

En la instancia del aprendizaje escolar, intentamos acercarnos a un modo de pensar en condiciones que, si bien son variables, por la propia historia que la institución posee, su reconocimiento social, el tipo de conocimiento que transmite, la formación docente requerida, el nivel educativo al que pertenece, entre otras particularidades, comparten estar

signadas por distintas concepciones sobre la Educación en la sociedad, inscribirse en un tiempo histórico-social y cultural y en un espacio geográfico.

M. Poggi (1999) define el aprendizaje escolar a partir de las relaciones educativas que se establecen entre los sujetos participantes, atribuyéndoles los siguientes rasgos:

- Es intencional y orientado, en tanto existe la "intención explícita de intervenir en el proceso de aprendizaje del alumno", "...en la institución se promueven intercambios comunicativos, que no quedan sometidos al azar o a las contingencias".

- Es asimétrico y temporal; es asimétrico, según la autora, porque el docente tiene una posición diferente a la del alumno a partir de su dominio sobre un campo determinado del saber, en el que se ha formado y ejerce su profesión. "...tiene la responsabilidad de organizar situaciones de enseñanza que promuevan los aprendizajes en ellos", así la asimetría "se vincula con la anticipación de las situaciones didácticas que un docente propone a sus alumnos y con la gestión del tiempo didáctico...".

- Se presenta bajo una configuración triangular: el triángulo didáctico (para Chevallard, entre otros), en el que ocupan los vértices el docente, el alumno y el conocimiento a enseñar.

- Supone una relación contractual, en palabras de Brousseau; dice Poggi: "el contrato didáctico está representado por las actuaciones del maestro, esperadas por los alumnos y los comportamientos de los alumnos, esperados por el docente. En este sentido, el conocimiento escolar está siempre "sometido" a la legislación del contrato". En otros casos se

habla de “contrato de cultura”.

Las características del aprendizaje escolar consideradas no pueden pensarse tan sólo desde conceptualizaciones teóricas, por ello nos parece interesante contrastar con las preocupaciones que en la vida cotidiana de las instituciones educativas o en los espacios en los que se reúnen los docentes (de capacitación o de trabajo), suelen escucharse respecto al aprendizaje de los alumnos. Los registros que a continuación presentamos, son tomados especialmente de docentes de primaria y secundaria, ya que hemos observado que los docentes de nivel inicial no dudan que los niños aprendan y creen espacios de aprendizaje con altas posibilidades de logro; en tanto que en la universidad, un ausente notable es pensar pedagógicamente en el sujeto del aprendizaje.

Los docentes plantean[12] sus preocupaciones de este modo: “los alumnos no tienen interés”, “están muy atraídos por la TV, los videos, la computadora”, “no traen de la casa los conocimientos mínimos”, “no quieren hacer el esfuerzo de aprender”, “la transferencia de los conocimientos a la vida cotidiana no es directa”, “los chicos fracasan”, “los alumnos están sobrestimulados por los medios de comunicación”, “hay una pérdida rápida de la atención”, “resistencia a los aprendizajes escolares”, “es difícil atender a la diversidad cultural”, “hay un impacto importante de los problemas sociales y de violencia familiar...”. En muchos casos consideran que los cambios vertiginosos en la sociedad contemporánea, aún no han producidos cambios culturales en la escuela, la que además se encuentra poco receptiva hacia ellos.

¿Cómo entender y atender a estas preocupaciones? Nosotros proponemos hacerlo representando la complejidad del

[12] Tomado textualmente de expresiones de los docentes que participan de los cursos de Extensión Universitaria dictados desde la cátedra “Teorías del aprendizaje”, a partir de 1997 a la actualidad.

aprendizaje situado en la institución educativa, valiéndonos de un modelo de análisis que concibe al proceso de aprendizaje inscripto en distintos contextos. Cada uno de ellos entendido como un conjunto de condiciones y relaciones que se interrelacionan y determinan recíprocamente.

Este modo de explicar los procesos psicológicos que están involucrados en el aprendizaje permite evitar el reduccionismo que implica quedarse con la mera observación de conductas que demuestren que el sujeto ha aprendido o solamente confiar en que por tratarse de procesos internos, queda la incógnita sobre qué destino tendrán los aprendizajes que los alumnos obtienen.

Desde nuestra perspectiva y retomando las explicaciones ya dadas respecto a la complejidad del aprendizaje, podremos verlo como un juego de problemáticas, visibles e invisibles, concibiendo al sujeto de la Educación tanto desde dimensiones propias de su subjetividad como desde aquéllas que refieren a lo áulico, a lo institucional, organizacional, lo social, cultural e histórico.

Cabe mencionar que la inscripción de los fenómenos psicológicos en contextos, también nos conduce a distinguir distintas acepciones. Desde conceptos que lo entienden como entorno físico y/o social, que lo abordan sólo desde algunas dimensiones de análisis, o buscan integrar interrelacionadamente varias de ellas. Es el caso de psicólogos que resaltan lo social, las interacciones (entre pares, madre-hijo) la cultura y la historia. Otros que se centran en la dimensión física del contexto: entornos próximos al sujeto o macro entornos. O quienes se dedicaron a la dimensión temporal del contexto desde la perspectiva sociocultural que adjudica importancia a la memoria colectiva, apareciendo como una dimensión de lo social. Podemos concluir afirmando que el concepto de contexto está también sujeto a la perspectiva teórica y a los posicionamientos del investigador.

Engeström (2001)[13], enumera varios enfoques del concepto “contexto”. En una perspectiva ambiental determinista, el concepto sería de ambientes de comportamiento, excluyendo la relación entre la actuación de las personas y los ambientes. Los contextos se conciben como contenedores de comportamientos que no son alterados por las acciones humanas.

La versión cognitivista identifica los modelos mentales y las estructuras cognitivas del sujeto, como contexto de la resolución de problemas, excluyendo de la idea de contexto los aspectos sociales y culturales.

Mientras que, desde el análisis fenomenológico y etnometodológico, el autor Engreström señala que se definen los contextos como situaciones sociales, espacios de experiencia interactiva o campos de discurso. Ven en ellos, construcciones interpersonales que son entidades: lingüísticas, simbólicas y empíricas. Estas versiones, para él, comparten como característica, que la experiencia individual es descripta y analizada como *acciones*, relativamente discretas y situacionales, ya sean movimientos motores, intentos de resolver un problema o intervenciones en una conversación. El contexto objetivo es descrito como algo ajeno a la influencia individual.

Nosotros intentamos explicar el proceso de aprendizaje, como una complejidad que va entramando procesos individuales y sociales, los que se van inscribiendo en contextos diversos, mutuamente determinados; entrelazando en diversas lógicas, relaciones interpersonales, lingüísticas, simbólicas y prácticas. Contextos situados que obedecen a un registro que es histórico y sociocultural, marcado por el poder, las contradicciones y los conflictos humanos y sociales. Proceso que se realiza en

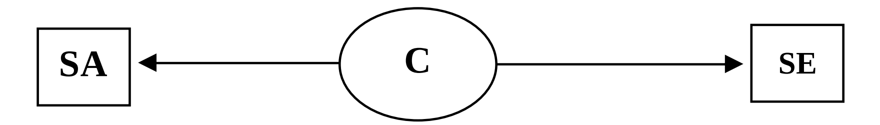
[13] En Chaiklin y Lave: Estudiar las prácticas. Amorrortu. Buenos Aires 2001.

contextos situados e intencionales.[14]

Concepciones acerca del sujeto que aprende (SA), el que enseña (SE) y el conocimiento (C)

Analizaremos las relaciones educativas situadas en el contexto del aula, de la institución educativa y de la sociedad, en un espacio geográfico y un tiempo histórico.

El punto de partida consiste en distinguir tres categorías de análisis: el sujeto que aprende SA, el sujeto que enseña SE, mediatizados por el conocimiento C.



¿Cómo entendemos al **sujeto del aprendizaje** en la institución escolar?:

- ❑ Como un sujeto que siente, piensa, interactúa, actúa, se comunica.

- ❑ Que domina un lenguaje restringido y adquirirá el lenguaje elaborado del conocimiento científico en la institución educativa.

- ❑ Que tiene una historia personal de vida. Historia en la que se ha constituido su matriz de aprendizaje, su estilo personal de aprender.

- ❑ Que participa en distintos escenarios formales, no formales

14 En el tema: "Vigencia y actualidad de algunas teorías", página-----se presentan resultados de investigaciones que sirven de ejemplo a estos argumentos

e informales. En los que ha ido apropiándose e interiorizado cultura y socializándose.

- ❑ Que posee un capital cultural, cuyo valor radica en que desde él otorga sentido a las nuevas propuestas culturales, resiste o le resulta un facilitador del aprendizaje de la cultura escolar. Sujeto sobre el cual algunas teorías sociológicas proponen que se socializará en la institución educativa en una cultura diferente y diversa a la cultura en la que ya está socializado en la familia, en el grupo de pares, por la acción de los medios de comunicación, por el manejo de las tecnologías propias de nuestra época.

- ❑ Sujeto que viene acumulando saberes, de los que no habrá de despojarse y desde los cuales significará y dará sentido a los saberes educativos.

Entendemos al **sujeto de la enseñanza**:

- ❑ Sujeto que piensa, siente, interactúa, actúa, se comunica.

- ❑ Que posee su matriz de aprendizaje, su estilo personal de aprender y enseñar.

- ❑ Trabajador de la cultura, un profesional de la transmisión de conocimientos.

- ❑ Que tiene una formación profesional, basada tanto en teorías pedagógicas como en la disciplina o área de conocimiento que enseña.

- ❑ Posee una historia profesional.

- ❑ Que en los procesos de socialización en el lugar de trabajo, se ha apropiado de los modos de aprender y enseñar

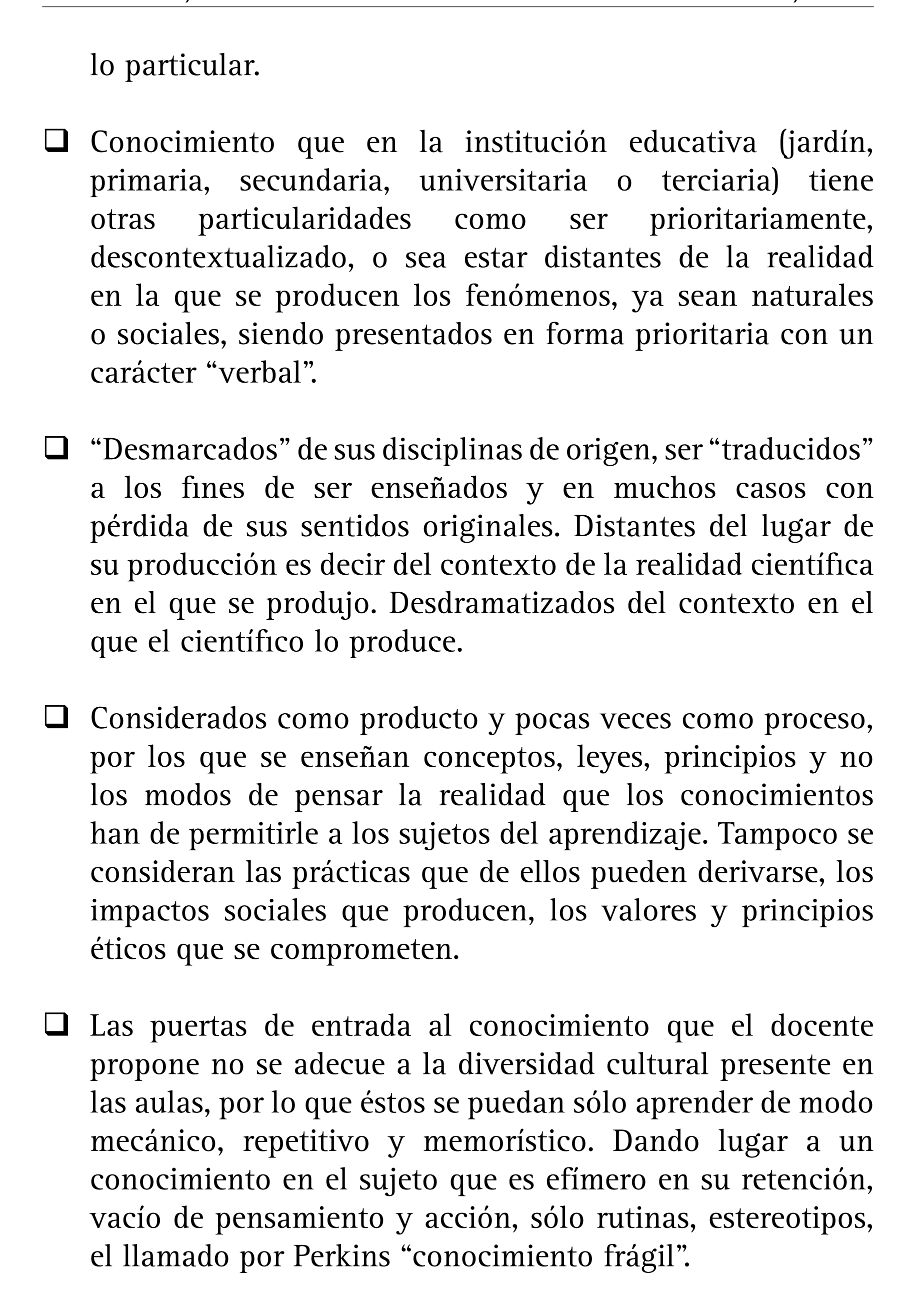
propios de la cultura institucional, en donde los colegas le transmiten prácticas exitosas de enseñanza de contenidos educativos.

- Profesional que posee teorías implícitas, representaciones y experiencias personales acerca del proceso de aprender y de enseñar; versiones sobre el aprendizaje de sus alumnos que están sujetas a evidencias comprobadas en la práctica y no han sido objeto de reflexión y problematización. Por lo que podría considerarse que el docente posee modos particulares de resolver problemas de las prácticas cotidianas de enseñanza, en los que ha construido versiones sobre cómo aprenden sus alumnos, teorías personales, pocas veces objeto de análisis crítico y de reestructuración conceptual. Apropiación que sostenemos tendrá que basarse en el estudio y análisis crítico de teorías psicológicas sobre el aprendizaje con potencialidad explicativa para sus prácticas.

Como venimos mostrando, el conocimiento juega un papel fundante en la relación entre el SA y SE, por lo que considerar cómo concebirlo, constituye un aspecto insoslayable para analizar la complejidad del proceso de aprendizaje en las instituciones educativas. Algunos acercamientos nos permiten pensarlo, como:

- Verdades "acabadas", absolutas, incuestionables, propia de la postura tradicional. En la actualidad se los consideran verdades relativas, sujetas a su contextualización, a la crítica.

- Disciplinas científicas que se caracterizan por ser sistemáticas, jerarquizadas, estar interrelacionadas, poseer un orden lógico, una progresión que puede ir de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo general a



lo particular.

- Conocimiento que en la institución educativa (jardín, primaria, secundaria, universitaria o terciaria) tiene otras particularidades como ser prioritariamente, descontextualizado, o sea estar distantes de la realidad en la que se producen los fenómenos, ya sean naturales o sociales, siendo presentados en forma prioritaria con un carácter "verbal".

- "Desmarcados" de sus disciplinas de origen, ser "traducidos" a los fines de ser enseñados y en muchos casos con pérdida de sus sentidos originales. Distantes del lugar de su producción es decir del contexto de la realidad científica en el que se produjo. Desdramatizados del contexto en el que el científico lo produce.

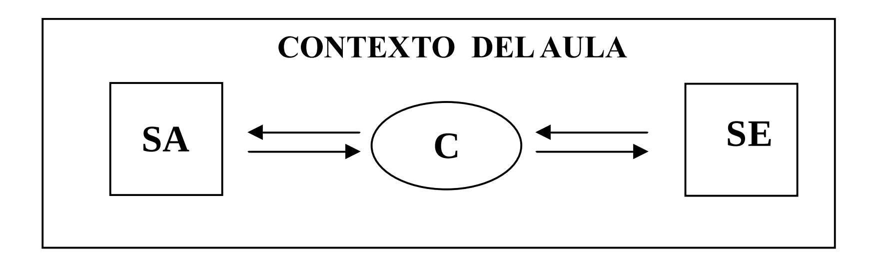
- Considerados como producto y pocas veces como proceso, por los que se enseñan conceptos, leyes, principios y no los modos de pensar la realidad que los conocimientos han de permitirle a los sujetos del aprendizaje. Tampoco se consideran las prácticas que de ellos pueden derivarse, los impactos sociales que producen, los valores y principios éticos que se comprometen.

- Las puertas de entrada al conocimiento que el docente propone no se adecue a la diversidad cultural presente en las aulas, por lo que éstos se puedan sólo aprender de modo mecánico, repetitivo y memorístico. Dando lugar a un conocimiento en el sujeto que es efímero en su retención, vacío de pensamiento y acción, sólo rutinas, estereotipos, el llamado por Perkins "conocimiento frágil".

De este modo, estamos definiendo los actores, con sus condiciones, y los contenidos en su carácter de mediadores de

los intercambios intencionales que se producen en distintas instancias educativas, aunque estemos puntualizando las escolares.

El aula: contexto en el que se produce el encuentro entre el sujeto del aprendizaje, el sujeto enseñante y el conocimiento



El contexto del aula lo concebimos como un espacio pleno de interacciones intersubjetivas, de relaciones simbólicas, comunicacionales y sociales entre sujetos que aprenden, SA y sujetos que enseñan, SE. En él se establecen diferentes relaciones sociales tanto entre pares: alumno-alumno, como entre docente-alumno, las que en función de factores de poder y de la presencia del conflicto, pueden ser de cooperación, antagonismo o competencia.

En el aula se regulan intencionalmente los aprendizajes de los sujetos, se proponen actividades y situaciones, que se caracterizan por ser artificiales, descontextualizadas e imprevisibles. En este sentido el docente no puede anticipar, ni tener la certeza de que los estudiantes logren apropiarse de los conocimientos y aprendizajes que se transmiten. Razón por la cual en este contexto de interacción entre el SE, el SA y el C puede ocurrir que el sujeto no aprenda, se resista al conocimiento, o aprenda más de lo que el docente se propuso enseñarle. También, que el docente no enseñe y

que el conocimiento se resista a ser aprendido, ya sea por el modo en que se estructuran y organizan, por su distancia de la realidad de la vida cotidiana del alumno, y las contradicciones cognitivas y de prácticas sociales que le plantean.

Es aquí donde se hace evidente que en el aprendizaje escolar se enseñan algunos conocimientos que el sujeto ya sabe, porque los aprendió en la vida cotidiana por ensayo y error, azarosamente, por experiencias emocionales, pero lo hizo de un modo diferente al que se le propone en los espacios formales. Esto podría sintetizarse en el siguiente enunciado: la socialización secundaria, transmite un capital cultural y un modo de apropiación del mismo que presenta importantes diferencias con el capital cultural que se aprende en la calle, es decir fuera de ella. Tanto es así que autores como A. Pérez Gómez hablan de que el vacío de sentido que puede llegar a tener el conocimiento escolar para el alumno, puede formar dos estructuras semánticas paralelas, la de la escuela y la de fuera de ella, situación que para revertir se necesita de acciones intencionales, en cuyo diseño entendemos que las teorías socio-cognitivas del aprendizaje efectúan un importante aporte explicativo.

Lo anteriormente enunciado fue analizado por Lev Vygotsky (edición 1992) de este modo:

> "...el desarrollo de los conceptos no espontáneos debe poseer todas las características del pensamiento infantil en cada nivel, puesto que estos conceptos no se adquieren simplemente por medio de la memoria, sino que evolucionan con la ayuda de una enérgica actividad mental por parte del niño mismo ... La actividad espontánea como la no espontánea se relacionan e influyen constantemente. Son partes de un proceso único, el de la evolución de la formación del concepto, que se encuentra afectado por las variaciones externas y las condiciones internas, pero que es esencialmente unitario, y no un conflicto de formas de ideación excluyentes...".

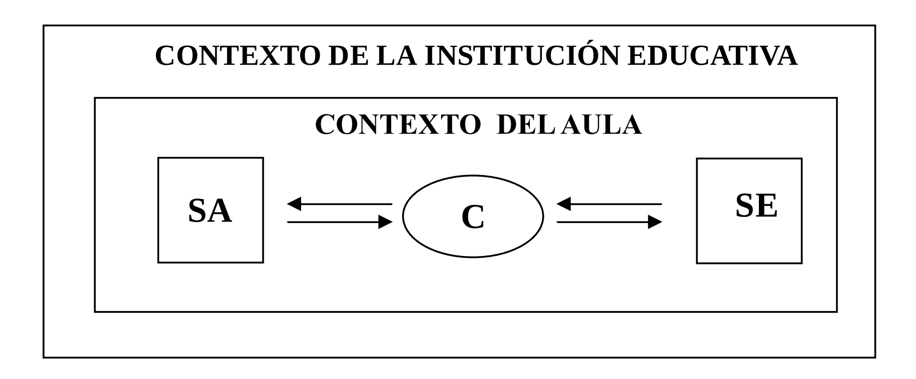
Es interesante destacar que para Vygotsky el aprendizaje de los conceptos científicos posee importantes implicancias para la Educación, por cuanto son "los portales" por los que el niño ingresa al pensamiento reflexivo. Así dice que éstos no se absorben ya listos, la instrucción y el aprendizaje juegan un papel importante en su adquisición. Descubrir la compleja relación entre la instrucción y el desarrollo de los conceptos científicos es una importante tarea práctica. En este sentido resulta claro su ejemplo, que toma del concepto "hermano" -concepto típicamente cotidiano que utiliza Piaget para determinar peculiaridades del pensamiento infantil- y lo compara con la noción de "explotación" a la cual se introduce al niño en las clases de ciencias sociales.

Vygotsky se pregunta: ¿el término explotación repite el curso evolutivo del vocablo "hermano" o es psicológicamente un concepto de un tipo diferente? Concluye: estas dos nociones deben diferir tanto en su desarrollo como en su funcionamiento pero se influyen mutuamente en su evolución. Vygotsky asevera más adelante en su obra que desde el principio los conceptos espontáneos y científicos del niño -"explotación" y "hermano"- se *desarrollan en dirección inversa*: comienzan apartados y avanzan hasta encontrarse. El niño toma conciencia relativamente tarde de sus conceptos espontáneos. Posee el concepto (conoce el objeto al cual refiere), pero no es consciente de su propio acto de pensamiento.

El concepto cotidiano de hermano está saturado de experiencia, pero cuando se le pide al niño que resuelva un problema abstracto sobre el hermano de su hermano, se muestra confundido. Por otra parte aunque puede responder preguntas sobre "explotación" este concepto es esquemático y carece del rico contenido derivado de la experiencia personal. Concluye entonces que, el desarrollo de los conceptos espontáneos procede de modo ascendente y el de sus conceptos científicos descendente, hacia un nivel más elemental y concreto.

En este entramado de contextos interrelacionados hay ideas que se sustentan en una concepción del aprendizaje que actualmente está cobrando importancia en la Educación, es la teoría del "cambio conceptual" y del "aprendizaje por reestructuración conceptual". Vemos así, que las interpretaciones teóricas dan lugar a alternativas para la práctica educativa, en las que el aula, contexto que permite relaciones "cara a cara" puede ser el lugar óptimo para el desarrollo de nuevas subjetividades e intersubjetividades.

Presencia o ausencia del aprendizaje en el contexto institucional



Entendemos a este contexto como un entorno social organizado y jerarquizado, donde se desempeñan distintos roles, desde los directivos, los docentes, personal de apoyo, padres, alumnos. Se trata de una institución que cumple funciones sociales, metas explícitas basadas en la transmisión de conocimientos, competencias y valores legitimados socialmente.

En la actualidad la institución educativa, viene siendo expuesta a una pérdida de su primacía en la transmisión de cultura debido tanto a la presencia de otras agencias

sociales que se ocupan de ello, es el caso de los medios de comunicación social, como a sus lentas adecuaciones a los nuevos requerimientos culturales y a los desaciertos político-educativos en contenidos y formas de implementación de reformas educativas.

Respecto al aprendizaje, entendemos que el actual parece ser un tiempo óptimo para que la institución (del jardín a la universidad) reflexione sobre qué piensa y qué hace por este proceso, tan declamado y definido, como ausente y a la vez tan fundante de ella. Proceso que hoy requiere cambios, tanto en lo que se aprende y cómo se aprende, como así también, de una revisión crítica del papel del docente en el mismo. Cambios que desde nuestra perspectiva, han de pasar por **la creación y sostenimiento de una nueva cultura del aprendizaje** en la institución.

Concebida ésta como proyecto institucional situado, cuya gestación compartida por la comunidad, ha de cobrar significación a partir la recuperación de valores para el aprendizaje hoy socavados, como las predisposiciones del sujeto hacia él, el esfuerzo por conseguirlo, la solidaridad. Proyecto al que ha de contribuir en buena medida, la instalación de un "lenguaje del pensamiento crítico y creativo", compartido, el que ha de crear caminos para que el pensamiento lo recorra y el sujeto planee desde él acciones en la realidad.

Decimos: creación y sostén de una "nueva cultura del aprendizaje". El sentido que asignamos a ésta es el de una construcción, cuyas bases están en la historia singular de la institución educativa y de los sujetos que la han habitado, pensado y actuado. Recuerdos en los que creemos han de perdurar los buenos aprendizajes que hoy se añoran, los que han sido compartidos entre docentes, padres y alumnos, por haberse basado en el esfuerzo para que los alumnos aprendan.

Recuerdos que entendemos como singulares, propios de la institución, en los que hablarán "otros" que participaron de esa cultura del aprendizaje pasada, dándole un carácter particular al sentido de pertenencia que sus miembros tuvieron en ella.

Podría suponerse y algunas investigaciones dan cuenta de ello, que las culturas institucionales también van otorgando sentido y significación a los procesos pedagógicos de los que prioritariamente se ocupan (o debieran hacerlo de no mediar nuevas funciones asistenciales que se les encomiendan). En ellas se producen definiciones acerca de cómo aprenden los sujetos, las que circulan en la cultura cotidiana y son transmitidas de una generación de docentes a otra más joven. Se trata de "buenas" prácticas de enseñanza y aprendizaje, que han permitido que este último proceso –en opinión de los realizadores- se concrete; verdaderas "rutinas" que aún sin conciencia por parte del docente, contienen posiciones pedagógicas.

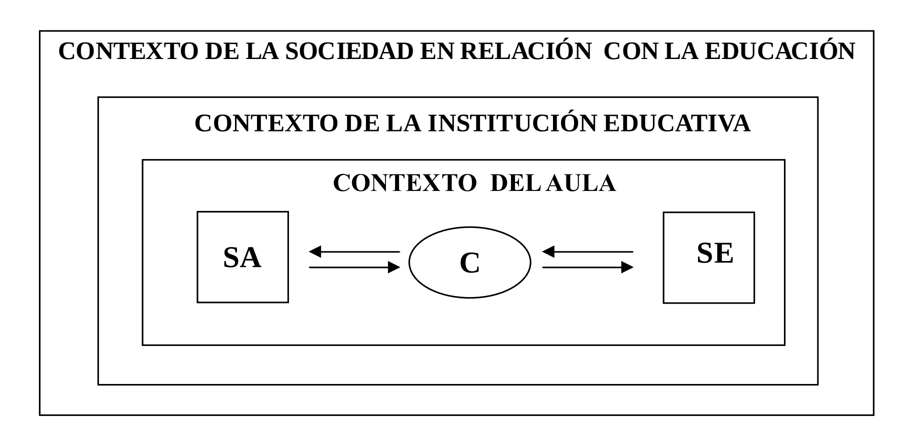
En torno a ellas, se produce la socialización del docente en la institución. Se trata de definiciones y representaciones compartidas que pueden llegar a contener "fragmentos" de teorías, pero que para nosotros revisten el carácter de conocimientos cotidianos, en tanto que el sujeto –docente- no es consciente de esos saberes aunque desde ellos realicen sus prácticas, pero no reflexionan sobre las mismas, tal como los definíamos anteriormente desde Vygotsky.

De este modo, vemos que los docentes remiten a prácticas concretas: enseñar de tal manera tal contenido, para que sea aprendido por los alumnos; llegando hasta ser adscriptos a una teoría: "constructivista", "significativa", y hasta con cierto humor: "conductista, pero anda bien", "soy tradicional pero los chicos me aprenden". Todas estas opiniones

para nosotros, muestran posicionamientos sobre su propia teoría del aprender.

En ese sentido es frecuente en las prácticas de capacitación y formación docente, visualizar la teoría implícita sobre el aprendizaje que cada uno porta, primero como sujetos del aprendizaje que vienen siendo, en segundo lugar por la formación profesional, y también, según las experiencias en distintas áreas disciplinares. En este último caso, también es de considerar que hay una relación entre la disciplina y algunas teorías del aprendizaje. Así la matemática moderna se basaría en la Psicología de la inteligencia de Piaget, la biología en el cambio conceptual.

Incidencia del contexto socio-histórico-cultural en el aprendizaje



Con esta representación que hemos ido construyendo en el presente texto nos propusimos dar cuenta de un modo de pensar el proceso de aprendizaje que no se limita a analizarlo como individual e interpersonal sino que propone su inscripción en una trama de implicaciones y determinaciones recíprocas, en contextos como la sociedad en su relación con

la Educación; las instituciones educativas (formales y no formales); el aula como un espacio en el que se materializan las múltiples interacciones entre el sujeto que enseña y los sujetos que aprenden mediatizados por el conocimiento.

Entendemos que esta complejidad se enmarca en un tiempo histórico social que determina en buena medida lo que se ha de aprender y cómo; en el que se legitiman los saberes (conocimientos, competencias, valores y actitudes) que el sujeto deberá internalizar para ser miembro activo de ella. Saberes que no son permanentes y únicos sino que fluyen contínuamente, que según como los adquiere el sujeto, pueden opacar, iluminar u ocultar su inteligibilidad de la realidad y por lo tanto su capacidad de crecer como persona y ser miembro activo de la sociedad.

Entramado complejo y dinámico que a su vez se produce en un espacio geográfico, en el que se comparten lenguajes, tradiciones, historias, realidades socio-económicas, culturas hegemónicas y dependientes.

Como ya se dijo, estamos viviendo en una época de cambios culturales, la sociedad del conocimiento, el aprendizaje y la información vienen realizando nuevos requerimientos a la Educación. Hoy su expansión produce la necesidad de la educación permanente a lo largo de la vida del hombre, cada vez en más saberes que trascienden los marcos institucionales tradicionales, permitiendo fuera de la escuela unos tipos de aprendizajes que cobran cada vez más fuerza en el sujeto.

Ante dicha situación entendemos que es necesario crear puentes cognitivos pedagógicos entre los saberes de fuera de las instituciones educativas y los que les son propios, como así también entre las distintas culturas que en la actualidad están presentes en las escuelas. Entendemos que un planteo basado en el establecimiento de continuidades que niegue

las discontinuidades entre ese “dentro” y ese “fuera”, es hoy una problemática impostergable de abordar y analizar pedagógicamente.

En nuestro contexto histórico no es posible abstraer el conocimiento en las instituciones educativas de sus raíces en la vida cotidiana, en la que a su vez inciden fuertemente agencias de transmisión cultural que, aunque fragmentan el conocimiento, producen una vía de acceso a él más atractiva. No reconocer esto implica disociar al sujeto del aprendizaje en su proceso de constitución subjetiva. Disociación sobre la que no sólo hay que pensar, en cuanto a sus riesgos, en el niño y el adolescente, sino también en el joven y el adulto.

Comprender el aprendizaje, entender el “entramado”

Nos posicionamos desde la concepción de que hoy más que nunca es necesario “preocuparse y ocuparse” por lograr que todos los sujetos tengan derecho al aprendizaje efectivo y auténtico. Si el discurso neoliberal nos instala en el conocimiento como un valor, desde un análisis progresista debemos aprender a intervenir, quienes profesionalmente trabajamos con el desarrollo del mismo, como herramienta para que su acceso se constituya en un medio para potenciar la capacidad de aprender autónoma, reflexiva y críticamente.

Entendemos también que para “ocuparnos” conscientemente del aprendizaje como un derecho para todos, sin exclusiones de edades, sector social y en condiciones de diversidad cultural, las teorías psicológicas del aprendizaje constituyen un instrumento para pensar dicho proceso, no el único, pero sí sustantivo.

Pero como se conoce que dichas teorías se producen

en el marco de las Psicologías, General y de la Educación, proponemos que el proceso de su conocimiento en el campo de las Ciencias de la Educación, sea desde un pensamiento crítico. Un modo de pensarlas que se base en contextualizar al autor que la produjo, en su tiempo y espacio, en su capacidad de abordar al sujeto del aprendizaje integral o simplificadamente. Reflexionar si el autor aísla o interrelaciona con coherencia las múltiples dimensiones de análisis que en este trabajo hemos intentado mostrar como una complejidad, develando los supuestos a veces implícitos o bien explícitos desde los cuales pueden interpretarse las concepciones de hombre, sociedad, conocimiento, que son políticas y también ideológicas en base a las cuales los autores construyen las teorías. En definitiva ejerciendo "vigilancia epistemológica" sobre marcos teóricos relevantes para las intervenciones profesionales en Ciencias de la Educación.

Aunque estamos reconociendo un grado de incidencia de los fundamentos psicológicos del aprendizaje, especialmente en contextos de prácticas de enseñanza escolarizadas, nos parecen interesantes los desfasajes que marca A. Pérez Gómez (1997)[15] entre las teorías y la práctica didáctica, los que resumimos a continuación para mostrar las limitaciones de las TPA como soporte a la enseñanza:

- Las TPA son a menudo aproximaciones parciales y restringidas a aspectos y áreas concretas del aprendizaje. En el sentido de la complejidad de fenómenos involucrados en dicho proceso que venimos examinando en este trabajo. De este modo la regulación intencional de los fenómenos del aprendizaje –para el autor- exige un cuerpo explicativo completo e integral.

[15] En "Comprender y transformar la enseñanza", capítulo II, punto 2.3. Las teorías del aprendizaje en la comprensión y prácticas educativas.

- La mayoría de las TPA han adquirido sus principios explicativos a partir de la reducción de las complejas variables de aprendizaje escolar en la investigación de laboratorio, en el marco de una epistemología positivista que se asienta en la simplificación de las situaciones reales, en el control o inactividad de unas variables, para comprobar los efectos de los cambios que la manipulación de una variable ejerce en otra. Situaciones artificiales que difícilmente pueden reproducirse en el ambiente natural del aula, por lo que desde otro enfoque epistemológico, éste tendría que ser el ámbito en el que se produzca el conocimiento sobre el aprender.

- Se pierde de vista que el aprendizaje escolar es un proceso peculiar, que ocurre en una institución social en el que los intercambios que se producen están precedidos por su carácter evaluador. La evaluación legitima la adquisición del conocimiento.

- Otra característica que retoma el autor es que el aprendizaje escolar se produce fuera de contexto, al margen de donde tienen lugar los fenómenos, objetos y procesos a aprender.

- Las TPA parecen desconocer la indeterminación e incertidumbre que dicho proceso contiene en tanto que no es posible predecir la dinámica que sigue el aprendizaje, debido al entrecruzamiento de múltiples factores que operan y en gran medida son imprevisibles. Así el autor señala, no se puede algoritmizar la secuencia de vicisitudes que se presentarán en las relaciones personales dentro del marco escolar.

- La teoría y la práctica didácticas poseen un irrenunciable componente teleológico, intencional que desborda la

naturaleza explicativa de las TPA. Las teorías psicológicas pretenden explicar los hechos debatiendo intenciones y tratando de buscar alternativas de transformación de la realidad, respetando dichas intenciones.

- Concluye el autor que las teorías del aprendizaje que se sumergen en el interior de la “caja negra”, con la intención de clarificar las estructuras y los procesos internos que tienen lugar en todo aprendizaje, particularmente en los niveles superiores, poseen una mayor potencialidad didáctica. De este modo para Pérez Gómez las TPA proveen información básica pero no suficiente para organizar la teoría y la práctica de la enseñanza.

Capítulo 5

VIGENCIA Y ACTUALIDAD DE ALGUNAS TEORÍAS

Vigencia y actualidad de algunas teorías

Investigaciones recientes basadas en la teoría del aprendizaje y la mente de Lev Semionóvich Vygotsky

Nos interesa en este apartado cerrar el tratamiento que hemos venido dando a la problemática del estudio de las teorías del aprendizaje para comprender este complejo proceso, considerando en forma breve, algunas investigaciones actuales basadas en la teoría del aprendizaje de Vygotsky. Planteamos un "ejercicio" de comprensión de la complejidad del aprendizaje, para evidenciar cómo desde un pensamiento crítico se hace posible pensar la práctica educativa. Se seleccionan nuevamente para el lector, temáticas que nos resultan relevantes, tomadas de textos recientes que pocas veces llegan a ser estudiados, por lo cual la selección que a continuación presentamos es tomada de unas recopilaciones de investigaciones que realizaron, por una parte, Moll en 1993 y Chaicklin y Lave en 2001.

En ambos casos las intencionalidades se dirigen a que el lector encuentre puertas para abrir autónomamente; por ahora le "prestamos conciencia".

Bruner en 1987, prologa la edición inglesa de una obra de Vygotsky, expresando: "...Educación no sólo implica para Vygotsky el desarrollo del potencial del individuo sino también

la expresión y el crecimiento históricos de la cultura humana de la que surge el hombre."[16].

Vygotsky, según analiza Angel Riviére (1984), concibe que las escuelas (y otras situaciones educativas informales) representan los mejores "laboratorios culturales" para estudiar el pensamiento: ámbitos sociales específicamente diseñados para modificarlo. Él destacaba en particular *la organización social de la instrucción,* al escribir sobre la "forma única de cooperación entre el niño y el adulto, que es el elemento central del proceso educativo", y cómo por este proceso interactivo, "se transfiere conocimiento al niño en un sistema definido".[17]

Por su parte Piaget, cuando escribe su capítulo "Comentarios sobre las observaciones críticas de Vygotsky" en el texto Pensamiento y Lenguaje de este último. Comenta que Vygotsky realiza reflexiones sobre sus primeras obras que datan de 1923 y 1924, mientras que dicho libro es publicado en 1934. Al respecto Piaget trata de analizar si las críticas resultan justificadas a la luz de sus trabajos posteriores. Considera que, "hay que ponerse en guardia contra el excesivo optimismo biosocial en que a veces parece caer Vygotsky".

Piaget, ve con agrado la aceptación de Vygotsky, respecto a la separación que él había propuesto de los conceptos espontáneos y no-espontáneos y concibe que "también éstos reciben el "sello" de la mentalidad infantil en el proceso de adquisición, y que por lo tanto debe ser admitida una interacción de los conceptos espontáneos y los aprendidos. Piaget completa su comentario diciendo: "he insistido (refiere a sus escritos pedagógicos) en que la educación formal podría avanzar más que con los métodos empleados hasta ahora a partir de una utilización sistemática de la evolución mental

[16] Tomado de Luis Moll: Vygotsky y la Educación. Aique. Buenos Aires. 1993.
[17] Moll toma esta idea del texto de Rivière. Op. Cit.

espontánea del niño."

Sin embargo, Piaget afirma: "yo no creo, como parece hacerlo Vygotsky, que los nuevos conceptos, aun en el nivel escolar, se adquieren siempre a través de la intervención didáctica del adulto. Esto puede ocurrir pero existe una forma de instrucción mucho más productiva, la de la llamada "escuela activa" que intenta crear situaciones, que, aunque no son "espontáneas" en sí mismas, incitan a una elaboración espontánea por parte del niño, si se las maneja de forma que despierten su interés y presenten el problema de un modo tal que corresponda a las estructuras que ya ha formado él mismo.

Asimismo, en relación a los conceptos espontáneos y las nociones científicas, Piaget argumenta: "en el sistema de Vygotsky el punto `clave´ de esta cuestión es que `los conceptos científicos y espontáneos comienzan en puntos diferentes pero se encuentran eventualmente". En esto, Piaget admite un completo acuerdo, "si significa que se produce un encuentro real entre la sociogénesis de las nociones científicas (en la historia de la ciencia y en la transmisión de un conocimiento de una generación a la siguiente) y la psicogénesis de las estructuras `espontáneas´ (influida, con toda seguridad, por la interacción con el medio social, familiar, escolar, etc.) y no simplemente que la psicogénesis está íntegramente determinada por el ambiente histórico y cultural."

Queda así expuesta, en pocas ideas, la controversia Piaget-Vygotsky, la que desde la perspectiva que hemos venido planteando, se resolvería por el estudio profundo de ambas teorías, diferenciando progresivamente las categorías conceptuales propias, pero con "mente abierta" para descubrir la complementariedad entre ambas formulaciones teóricas y desde ellas pensar prácticas educativas fundamentadas.

No obstante, también puede encontrarse que otros autores son críticos respecto a las connotaciones y aplicaciones educativas de las ideas de Vygotsky. Por ejemplo, llaman la atención las expresiones de Cole[18] cuando dice: "...Pero la Educación que es en sí misma una actividad determinada sociohistóricamente, ha cambiado mucho desde los tiempos de Vygotsky, ¿qué tiene él para decir sobre cuestiones educativas modernas, tales como la equidad, el rendimiento, la alfabetización, la computarización y la capacitación docente? En síntesis, ¿qué puede ofrecerle el enfoque de Vygotsky a la Educación?"

Ése es el interrogante con el que nos encontramos quienes trabajamos en formación docente. Una respuesta es que la teoría de Vygostsky tuvo su contexto histórico-cultural y su país, por lo tanto podemos pensar que su teoría no nos ofrezca soluciones directas, siendo posible adecuar sus principios creativamente, más que intentar trasladarlos en forma mecánica a la práctica.

Sin embargo, desde la propuesta que realizamos [19]de encontrar sus dimensiones de análisis, es posible que éstas nos propongan "pistas" para explicar y pensar prácticas. Por ejemplo, el concepto de "zona de desarrollo próximo" que integra otra de sus categorías de análisis, como: Instrumento Mediador, Instancias Intersubjetivas e Intrasubjetivas, resultan fértiles para las prácticas educativas, e intentaremos presentar algunas derivaciones, cuya novedad es que se teorizó desde la corriente sociocultural e investigó en forma situada en prácticas educativas.[20]

---

[18] En texto de Moll, ob. Cit.

[19] En este texto: "Dimensiones para pensar el aprendizaje".

[20] Como ya se comentó en anteriores pié de páginas, estamos investigando en un contexto situado: la universidad, los instrumentos mediadores el aprendizaje universitario

Moll, realiza una compilación de trabajos de investigación que se valen como marco teórico de los escritos de Vygotsky y encuentran la fertilidad de conceptos como, el análisis de la mediación, como hecho central de su psicología, por el cual pone énfasis en la educación formal y en la naturaleza de las interacciones sociales entre adultos y niños. Su postura sobre cómo el conocimiento se transfiere al niño en un sistema definido, se basa en enfatizar dos características de la instrucción: el desarrollo de la toma de conciencia y el control voluntario del conocimiento. Así distingue entre conceptos científicos y conceptos cotidianos (estudios de Gallimore y Tarp, Heedegard, Martín, entre otros). La fuerza que Vygotsky otorga a los conceptos científicos radica en la capacidad del niño desarrollada (a través de la instrucción) para usarlos voluntariamente, disponerlos para la acción.

Por su parte, G. Blanck sintetiza algunos aspectos esenciales de la obra psicológica de Vygotsky, pensando que sus ideas llegan mucho más lejos; menciona sólo algunas, como: el juego, la evolución del dibujo en los niños, el código lecto-escrito y la naturaleza de las perturbaciones del pensamiento en ciertas esquizofrenias. Se lo considera a Vygotsky un precursor de la cibernética (ciencia del control, la comunicación y la información) y de la semiótica. También se le reconoce la inauguración de nuevas disciplinas: la neuropsicología, la psicolingüística y la Psicología del Arte. Sus teorías han tenido repercusión en el campo de la estética, la crítica literaria, la Psicología de la Creación, la defectología, la Psicología Transcultural, la antropología cognitiva y la Educación, sin excluir sus importantes contribuciones metateóricas.

A partir de ahora, presentamos algunas investigaciones que permiten pensar la Educación y nos parece conveniente comenzar por las investigaciones "transculturales", que Vygostsky realizó a comienzos de 1930 en Asia Central, que

Moll toma de escritos de Luria.

Rusia, la URSS (Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas) estaba expuesta, en ese momento, a aceleradas transformaciones sociales, para pasar del feudalismo a la economía socialista, momento en el que se aplica, un plan de alfabetización intensivo. Esta situación aparece como el lugar y el momento para probar que los procesos mentales superiores no eran universales ni estáticos ni inmutables, sino que su estructura cambiaba según las modificaciones del modo de vida social y la presencia o ausencia de sistemas mediatizadores, tales como, la escritura, los modos de razonamientos –silogísticos o no-.

Se estudiaron las siguientes subpoblaciones: mujeres analfabetas aisladas de la vida social debido a arcaicas costumbres islámicas, hombres analfabetos, activistas políticos de ambos sexos que habían tenido alguna escolarización y sujetos más avanzados en ella. Se analizaron sus procesos de percepción, abstracción, razonamiento, resolución de problemas, autoanálisis y autoconciencia.

Los resultados confirmaron la hipótesis de la determinación de los sistemas de mediación semiótica en la evolución de los procesos mentales superiores. Las configuraciones de los procesos no sólo eran diferentes de las de los europeos sino que sus mismos procesos mentales se reestructuraban y cambiaban ante los ojos de los investigadores, a medida que avanzaban en el proceso de escolarización, como vía principal, mas no exclusiva del proceso de enculturación en una nueva forma de organización social.

En la investigación que acabamos de citar, encontramos una notable coincidencia con problemáticas que en la actualidad se están investigando, como las de la “diversidad

cultural", multiculturalismo; cuando se está hablando de una escuela inclusiva, en y para la diversidad, que no discrimine cultural y socialmente.

Otro trabajo que presenta Moll, es el del equipo formado por: Díaz, Neal, Amaya-Willians, quienes se basan en el concepto de "andamiaje" con el que Bruner y otros han estudiado el papel del tutor o del maestro del niño, cuando le ayuda a pasar de la solución conjunta a la solución independiente de un problema. El andamiaje alude al abandono gradual, por parte del adulto, del control y del apoyo en función del dominio creciente que el niño va logrando de su tarea.

Los estudios reseñados parecen coincidir en dos importantes características de la enseñanza del adulto que promueven el desarrollo de la autorregulación: la verbalización de los planes, de las razones y de los objetivos, y el abandono paulatino y atinado de su papel regulador.

Los estudios sobre la observación de estrategias de enseñanza inspirados en los conceptos de: **andamiaje** y **zona de desarrollo próximo** sugieren que son tres los hechos fundamentales que deben considerarse:

- ❑ La actividad cognitiva del niño dirigida a la resolución de un problema se encuentra regulada socialmente por el adulto con el cual interactúa al trabajar junto con él.

- ❑ La asunción exitosa del papel regulador por parte del niño supone una redefinición activa del problema en términos de los objetivos y la perspectiva del adulto, con un crecimiento gradual de la responsabilidad del niño de la tarea de que se trate.

- ❑ El proceso que va de la regulación por parte de otros a la autorregulación, esto es, de la resolución conjunta

a la resolución independiente de un problema, no se produce automática o azarosamente, sino que involucra interacciones de enseñanza, por parte del adulto.

Además, los estudios sobre el creciente uso del lenguaje en el niño al servicio de la autorregulación, revelan que ninguno de los trabajos considerados se ha centrado en la enseñanza de estrategias específicas que promuevan el uso del lenguaje autorregulatorio, por parte del niño, en una situación de enseñanza, a saber: ejemplificación del habla consigo mismo, ejercitación en el empleo del ensayo verbal, en voz alta o para sí mismo, la instrucción en estrategia para verificar la propia actividad en la que se recurre a diversos procedimientos.

El propósito de estos estudios es proporcionar al niño una técnica de autorregulación, habitualmente verbal, que puede emplearse como instrumento de planificación, guía y supervisión, a fines de lograr que el empleo de tal instrumento incremente la conciencia que el niño tiene de sus propias acciones, disminuyendo las acciones impulsivas y promoviendo conductas reflexivas.

Algunas situaciones experimentales se basan en la siguiente secuencia de acciones:

1. Como ejemplo, un adulto lleva a cabo una tarea mientras habla en voz alta consigo mismo (ejemplo cognitivo).

2. El niño lleva a cabo la tarea ajustándose a las instrucciones del ejemplo (guía en voz alta).

3. El niño murmura las instrucciones para sí mismo, mientras realiza la tarea (guía "atenuada" de sí mismo).

4. El niño lleva a cabo la tarea mientras guía su acción mediante el habla interior ("auto instrucciones" silenciosas).

Otros investigadores, señalan la importancia de la motivación y el deseo en tareas compartidas en un grupo, para la solución de problemas. Abandonan la consideración de la pareja: un niño más discapacitado con otro menos capacitado, para prestar mayor atención al **proceso de colaboración** cuando trabajan. Afirman que debe prestarse mayor consideración a la manera en que los niños llegan a un punto de vista común, que al proceso mismo del conflicto. Otros subrayan la importancia de llegar a un **significado compartido**.

Continuando con el propósito que nos planteamos de mostrar estudios en el campo educativo sustentados en explicaciones de la teoría de Vygotsky, se presentan a continuación algunas conclusiones a las que llegan Moll y Grinberg cuando se basan en el "aprovechamiento" de la realidad de los recursos sociales para la transformación de la enseñanza y el aprendizaje.

Dichos autores denominan "**intercambios de fondos de conocimientos**" a las transacciones diversa y socialmente mediadas, que son **zonas de desarrollo próximo** ampliadas que operan en estos sistemas sociales de conocimiento. Éstas son, ramificadas y flexibles e incluyen a mucha gente, pudiéndolas ordenar o reordenar según las necesidades específicas de los participantes. Estos intercambios recíprocos se basan en la confianza entre los participantes para hacer que el sistema siga siendo activo y útil.

Los autores piensan que los contenidos y los procesos de intercambio de fondos de conocimiento son algo útil para mediar en la enseñanza. Sostienen que las redes sociales que conectan a las aulas con las fuentes exteriores, movilizan esos

fondos, pudiendo transformar a las aulas en contextos más avanzados para la enseñanza y el aprendizaje.

Algunos de los estudios de caso realizados en la investigación de estos autores, relaciona la alfabetización con el mundo social, muestran que los maestros pueden proporcionar prácticas a los alumnos en una amplia gama de usos de lenguajes oral y escrito. Una maestra convierte su clase, que era una entidad relativamente contenida (como la mayoría de las clases), con escasa o nula interacción con el mundo exterior, en una clase cuyas actividades de aprendizaje son mejoradas y aumentadas por la participación de miembros de la comunidad. A través del desarrollo de **redes sociales** para la enseñanza, la maestra facilitó la contribución intelectual de los padres y otros adultos a las lecciones académicas. Estas participaciones, le proporcionaron a la maestra y estudiantes no sólo una apreciación del conocimiento de los padres sino un contexto adicional para el aprendizaje. Igual que en los hogares, la clave de estas redes fue su reciprocidad y el hecho de que los adultos crean que sus participaciones son educativamente significativas.

Ese modelo implicaría una reorganización del contexto de alfabetización, pasar de un modelo de recitación pasiva a ser un enfoque interactivo, más holístico, que aprovecha plenamente las experiencias de adultos y alumnos. Para tener éxito la introducción de fondos de conocimiento en el aula, debe facilitar el desarrollo de alfabetizaciones nuevas.

En esta experiencia se observa un dato importante, los investigadores trabajaron con los docentes, sin imponer un programa o receta para resolver fracasos en la afalbetización.

Por su parte, Chaiklin y Lave[21] recopilan investigaciones

[21] En Estudiar las prácticas. Amorroutu, Buenos Aires. 2001.

que se basan en la actividad socialmente situada, su contexto. Lave ya había investigado cómo la actividad de la matemática en los almacenes involucraba el hecho de estar "en" la tienda. Analizó la actividad de los compradores y las relaciones entre ésas y el carácter históricamente constituido y subjetivamente selectivo de las relaciones espacio-temporales y su significado.

Ambos autores se basan en la teoría de la práctica cotidiana situada. Afirman que las personas que actúan y el mundo social de la actividad no pueden ser separados, observando, sin embargo que se ha prestado poca atención a la difícil tarea de conceptualizar las *relaciones* entre las personas que actúan y el mundo social, lo que da como resultado que se ponga el acento en un doble foco: el **contexto** y el **aprendizaje**. Se considera el contexto y la actividad como inexorablemente flexible y cambiante, tornando central el problema del aprendizaje a partir de la participación y la comprensión cambiantes en la práctica.

Así ven que el aprendizaje está presente en todas las actividades, ya que la actividad situada implica siempre cambios en el conocimiento y la acción y éstos son aspectos centrales para la concepción que tienen sobre aprender. Dicen Chaiklin y Lave:

> "El mundo no consiste en un conjunto de recién llegados que se incorporan solos a espacios problemáticos deshabitados. Las personas en actividad, por lo general se ayudan mutuamente a participar de maneras cambiantes en un mundo cambiante y están bien dotadas para hacerlo. Por lo tanto, al describir y analizar la participación de las personas en la acción práctica en el mundo ... se las está analizando en el aprendizaje ... no existe el llamado `aprendizaje´ *sui generis* sino sólo una cambiante participación en los ambientes culturalmente determinados de la vida cotidiana...".

En estos trabajos de investigación cobra relevancia la

actividad cotidiana como proceso histórico y social y el carácter de improvisación y de creación que posee la práctica mundana.

Encontramos en los resultados de las investigaciones, que presentan estos autores, una temática del aprendizaje que hoy resulta importante toda vez que en la Educación, como señalábamos antes, una problemática actual es la pérdida de sentido que los alumnos encuentran a la cultura de las instituciones educativas. Y cómo ella va conformando, si lo logra, una cultura paralela con la de fuera de la escuela, la de la vida cotidiana.

Esta problemática renueva la necesidad, ya marcada en su tiempo por Vygotsky, de establecer puentes entre los conceptos de la vida cotidiana y los conceptos científicos; se trata de capturar en la enseñanza aquello que el sujeto ya sabe pero de un modo diferente, apuntar al cambio conceptual de los primeros por los segundos, sin desconocer el efecto de "atrincheramiento" con que los conceptos cotidianos resisten a los científicos. Así reinstamos en nuestra convocatoria a comprender la complejidad del aprendizaje, el lugar primordial que ocupa al momento de pensar las prácticas, el carácter descontextualizado de los conocimientos. Para la teoría de la actividad situada, la "actividad de aprendizaje descontextualizada" constituye un contra sentido.

Chaiklin y Lave, sostienen que, tradicionalmente, los investigadores del aprendizaje lo han estudiado como si fuera un proceso contenido en la mente del aprendiz y han ignorado el mundo en que se vive. Proponen como alternativa promisoria, tratar las relaciones entre persona, actividad y situación como si se dieran en la práctica social, considerando a ésta como una sola entidad teórica abarcadora. Las teorías de la actividad situadas no establecen una separación entre acción, pensamiento, sentimiento y valor, y sus formas colectivas e histórico-culturales de actividad localizada, interesada,

conflictiva y significativa, resultando de ello perspectivas diferentes del “aprendizaje” y sus “contextos”.

Desde las precisiones conceptuales que dichos autores realizan, presentan investigaciones que toman como objeto de estudio el aprendizaje en distintos contextos, resultando interesantes aquéllos que exponen abriendo un abanico de temáticas, que no reducen el estudio de dicho proceso en los niños, en la escuela primaria, sino que se ocupan de este proceso en otros contextos educativos. Son aquéllos que corrientemente no son considerados como instancias de aprendizaje.

Chaiklin y Lave refieren también a otros contextos educativos, lo que ayuda a reformular el significado del aprendizaje: es el caso las investigaciones que presentan sobre aprender oficios. En las mismas se puede conocer dicho proceso en adultos que participan de actividades productivas que están definidas cultural, social e históricamente. Así exponen de distintos autores, investigaciones sobre: aprender el oficio de piloto de un barco de helicópteros de la armada de Estados Unidos; o sobre las cambiantes prácticas médicas en las clínicas públicas de Finlandia; o sobre las relaciones terapeuta-paciente; o el trabajo de especialistas en inteligencia artificial visto como una práctica artesanal; entre otros.

Resultan interesantes las posiciones de dichos autores cuando consideran que en toda problemática teórica se generan silencios y paradojas, preguntas que no se pueden formular y cuestiones para las cuales no es posible ninguna resolución total. Así les llama la atención que haya silencios en torno a la invención de nuevos conocimientos en la práctica. Engrestöm dice:

> “...que esta es una laguna fundamental en la teoría contemporánea del aprendizaje ... cualquier supuesto de que transmisión, transferencia o internalización son palabras aptas para describir la circulación del conocimiento en la

> sociedad, se enfrenta con la dificultad de que todas ellas llevan a la uniformidad del conocimiento. No reconocen la huella fundamental que dejan las partes interesadas, las actividades múltiples y las metas y circunstancias diferentes en lo que constituye el conocer en una ocasión dada o a través de una multitud de hechos interrelacionados."

Surge de lo que él dice, que los seres humanos se comprometen primero y sobre todo en la reproducción del conocimiento dado y no en la producción de un conocer como proceso flexible de compromiso con el mundo. Analizar cómo aprenden las personas a hacer cosas que no han hecho antes, elabora la idea de que las zonas de desarrollo próximo son fenómenos colectivos y no individuales, y de que lo nuevo es una invención colectiva frente a los dilemas y contradicciones que impiden la actividad en curso y promueven el movimiento y el cambio.

Capítulo 6

INVESTIGACIÓN SITUADA EN EL APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA

Investigación situada en el Aprendizaje en la Universidad Nacional de Córdoba

A continuación presentamos resultados de proyectos de investigación realizados entre 2001-2003 y entre 2004-2005 en la cátedra Teorías del Aprendizaje[22].

"Instrumentos Mediadores" en la enseñanza universitaria

El objeto de estudio se centró en el aprendizaje de sujetos adultos universitarios. De este modo, en las condiciones histórico-sociales actuales, nos interesamos por conocer la formación académica teórico-práctica que la UNC ofrece en dos contextos situados: la Facultad de Filosofía y Humanidades, en la carrera de Ciencias de la Educación (CE)[23] y la de Arquitectura (A)[24].

Nuestras intenciones se dirigieron a la producción de conocimientos sobre el sujeto del aprendizaje, entendiendo que conocerlo aportará a la calidad de la formación de recursos humanos en la Universidad pública; permitirá reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas; abrir una mirada crítica hacia las mismas y en ellas dar visibilidad a una problemática que consideramos opacada: la diversidad de modos de aprender

[22] Cátedra en la que la autora es Titular e investigación en la que es Directora.
[23] En adelante CE: Ciencias de la Educación.
[24] En adelante A: Arquitectura.

que los sujeto construyen en función de la enseñanza.

Indagamos en las dos carreras, los aprendizajes que los docentes proponen a los estudiantes, especialmente en los modos de pensar la realidad que los instrumentos mediadores (IM)[25] prevalentes en las prácticas de enseñanza promueven y su pertinencia respecto a los requerimientos propios de las intervenciones profesionales actuales y futuras.

Nos interesaron dichas carreras por considerar que las funciones que los profesionales cumplen en la sociedad son sustanciales para la calidad de vida de la comunidad, por entender que la formación académica debería desarrollar en ellos disposiciones cognitivas para comprender e interpretar realidades sociales y orientar acciones en ellas. En suma, reconocer problemáticas complejas, explicarlas teóricamente, para decidir la realización de intervenciones que obren transformando la realidad...

Nos basamos en la teoría Socio-histórico-cultural del Aprendizaje del soviético Lev Semionóvich Vygotsky (1894-1936) quien destacó el papel que ocupa el lenguaje en el proceso de apropiación de dichos IM, especialmente en la formación del pensamiento. Procesos cognitivos que posibilitan al sujeto pensar la realidad, planear su posterior acción consciente en ella, pensar en su propio proceso de pensamiento y comunicarse con los demás. Concebimos a los textos, en este caso: bibliográficos y proyectuales, como "instrumentos mediadores".

La metodología de investigación aplicada siguió una lógica cualitativa, buscando describir e interpretar significados singulares, por lo que se realizó un estudio de casos. Cabe destacar que la investigación de procesos subjetivos, con

[25] En adelante IM: Instrumentos Mediadores.

lo que ello implica de aspectos visibles y ocultos, hizo que cobrara relevancia en las decisiones adoptadas el carácter situacional del estudio, en el que nuestro conocimiento de los contextos (ECE[26] y FAUD) incidió tanto en las tareas de muestreo intencional como en la recolección de datos y en su interpretación.

En el análisis del material empírico obtenido se buscó interpretar y reconstruir los significados expresados en intencionalidades explícitas e implícitas, de: planes de estudios, programas de enseñanza e instancias pedagógicas como: consignas de trabajos prácticos y de evaluaciones parciales. Para ello nos basamos en principios de la teoría de Vygotsky, buscando reconstruir significaciones subjetivas, a partir del "lenguaje de pensamiento" que los docentes utilizan, considerando que el mismo crea "rutas" que se "recorren" cognitivamente y a su vez denota posicionamientos pedagógicos, teóricos e ideológicos.

Se suministraron, también, entrevistas semi-estructuradas a profesores titulares de la carrera de CE y en el caso de Arquitectura también a JTP.

A continuación presentamos brevemente los resultados obtenidos en la primera etapa[27], a fin de que para la lectura de este informe cobren significación los datos obtenidos en las entrevistas a los docentes, trabajados en el año 2003.

Los resultados finales estarán expresados en dos categorías analíticas:

- Tensiones entre intencionalidades pedagógicas y posicionamientos teóricos.

[26] ECE: Escuela de Ciencias de la Educación.
[27] SECYT-UNC: Informes de avance aprobados por evaluador externo en 2001 y 2003.

- Distancias y encuentros entre la formación académico–teórico y el oficio profesional.

Los primeros resultados presentaron algunas tensiones entre la formación académica y las prácticas profesionales, específicamente en la relación teoría-práctica. En CE se presenta como excesos de teoría y vacíos de referencias a prácticas profesionales, evidenciando débiles articulaciones de contenidos entre las asignaturas y escaso trabajo interdisciplinario. Mientras que, en la enseñanza de la Arquitectura aparece la misma tensión pero con sentido inverso, la problemática de la formación académica teñida por "simulaciones" de la práctica profesional tradicional, mostrando en este caso "excesos de práctica" y por ende también "vacíos en la relación teoría práctica".

Reflexionamos desde esa situación, que puedan estar produciéndose escasas propuestas pedagógicas en las que se enseña a pensar la realidad socioeducativa desde las teorías y posibles intervenciones en ellas. La recurrencia de Bourdieu en la carrera, no es suficiente para afirmar que estamos ante el aprendizaje de un IM, ya que las instancias intersubjetivas e intrasubjetivas no pudieron conocerse. Si bien el plan de estudios de 1986 se propone llenar vacíos de enfoques sociológicos, con lo que la recurrencia de la TSB puede considerarse el cumplimiento de una meta curricular y el análisis de los programas y consignas muestra intencionalidades cognitivas de los profesores, el discurso de las entrevistas no da cuenta del uso de dispositivos que permitan pensar desde la teoría posibles prácticas socioeducativas.

Por lo dicho, al notar la falta de discusión institucional respecto al aprendizaje de la teoría, queda la posibilidad de que algunos profesores la consideren una herramienta para la comprensión de la realidad y para el planeamiento de

intervenciones en las prácticas educativas y así la enseñen. En cuyo caso cabría reconocer el carácter de IM de la TSB; o bien, se la continúe enseñando como una teoría que sólo algunos alumnos podrán transferir.

En tanto que en la FAUD, en las caracterizaciones de los IM recurrentes dadas por los docentes en general, predominan las condiciones operativas, basadas en una práctica de simulación del oficio, que definen y singularizan la cultura institucional. No obstante esta recurrencia, desde el marco teórico sustentado, la teoría socio-cultural de Vygotsky, pensamos que los IM no son intencionalmente enseñados para desarrollar capacidades reflexivas. Es así que surgen dudas respecto al logro en los estudiantes de disposiciones para pensar la realidad, y explicarla teóricamente, derivando de ella el diseño de planes de acción conscientes, posibles de ser regulados a partir de una reflexión teórico-práctica.

En ambas instituciones públicas consideramos que se vuelve cada vez más necesario explicitar las concepciones del aprendizaje subyacentes a sus lógicas pedagógicas para debatir proyectos educativos que propicien la formación de profesionales comprometidos con las realidades sociales de cada disciplina, tendientes a acortar las distancias, en ambos casos, entre la teoría y la práctica.

El desarrollo de este proyecto de investigación ha brindado la posibilidad, hoy concretada de profundizar el marco teórico que este equipo de trabajo viene estudiando, así como acceder al análisis de prácticas pedagógicas complejas y sobre las cuales hemos alcanzado una mayor comprensión. Confirmándose que es necesario producir conocimientos sobre el aprendizaje universitario siguiendo la siguiente lógica en la inscripción de sus posibles interpretaciones:

- En el marco de la realidad sociocultural.
- En instituciones públicas.
- En áreas disciplinares concebidas como conceptos y modos de pensar la realidad social de modos diferenciales.

De este modo, el haber encontrado un camino para dar inteligibilidad a la compleja relación teoría- práctica nos alienta a seguir, dado que entendemos que resulta imprescindible desarrollar estos conocimientos para diseñar y realizar propuestas cualitativamente superadoras en la formación académica de las universidades públicas de nuestro país.

Utopías y paradojas en el desarrollo del pensamiento crítico en la Educación universitaria[28]

Las investigaciones que realizamos desde 1995 toman como objeto analítico los procesos socio-pedagógicos que se producen en las instituciones de Educación Superior, focalizándose en el aprendizaje en el campo de las ciencias sociales y en las particularidades que asume el desarrollo del pensamiento de orden superior en los estudiantes universitarios.

Tomamos el aprendizaje del pensamiento crítico (PC)[29] estableciendo relaciones entre las condiciones cognitivas que se constituyen en los estudiantes a través de sus historias

[28] Ponencia presentada por la autora en el II Encuentro Argentino y Latinoamericano "Prácticas Sociales y Pensamiento Crítico" que se realizara los días 4 y 5 de Julio 2008. Escuela de Trabajo Social de la Universidad Nacional de Córdoba. Eje temático: Universidad Pública y Formación de una Intelectualidad Crítica.

[29] PC= pensamiento crítico.

personales de aprendizaje y las representaciones sobre dichos procesos en base a las que los docentes universitarios parecen pensar sus propuestas pedagógicas.

El fundamento de la elección del objeto de estudio lo encontramos en el análisis de las condiciones histórico-sociales actuales: neoliberalismo político, desigualdad social, exclusión económica y cultural, impacto de las tecnologías de la comunicación, entre otras, que determinan en las subjetividades individuales y colectivas cambios identitarios. Consideramos que en el cruce de dichas condiciones se producen también marcas en los modos de aprender, estudiar y pensar el conocimiento, por parte de los sujetos del aprendizaje (SA).[30]

Así también nos basamos en las prioridades históricamente atribuidas al nivel de Educación superior, posicionados en que el desarrollo del PC depende tanto de las particularidades de la cultura del aprendizaje institucional como de si los docentes lo realizan en sus prácticas pedagógicas, creando condiciones para que los estudiantes aprendan a pensar críticamente.

El marco teórico del proceso investigativo seguido se basó en el enfoque sociocultural de la mente y el aprendizaje de Vygotsky y del autor contemporáneo Bruner, así como en la Psicología Social de Pichon Rivière y Quiroga; en la Psicología Cognitiva de Ennis; en la filosofía de Lipman; la pedagogía crítica de Giroux y Freire y la pedagogía institucional.

Las dimensiones de análisis que en esta investigación permitieron aproximarnos a un conocimiento situado del objeto de estudio, fueron: el aprendizaje del pensamiento crítico; las intencionalidades pedagógicas y las representaciones de profesores sobre el aprendizaje y el PC; lo instituido e instituyente en la cultura del aprendizaje de la institución y la historia personal

[30] SA= sujetos del aprendizaje.

de aprender del SA. Dimensiones que inscribimos en nuestra perspectiva teórica del aprendizaje que se basa en entenderlo como un proceso complejo que enlaza condiciones históricas, socioculturales, cognitivas, lingüísticas, afectivo emocionales, institucionales y personales –entre otras-.[31]

La metodología de investigación siguió una lógica cualitativa y exploratoria. La unidad de análisis fueron carreras de ciencias sociales de la UNC. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron: análisis de documentos; planes de estudios; programas de estudio de las materias; cuestionario semi-estructurado a estudiantes; entrevistas semi-estructuradas a estudiantes y a profesores titulares, adjuntos y JTP. Las decisiones muestrales se realizaron en forma intencional en base a criterios. Presentamos acá el análisis que dan los datos obtenidos en el 1º año de una de las carreras estudiadas.

La compleja trama visualizada nos ha permitido encontrar recurrencias de paradojas, prácticas y propuestas pedagógicas superadoras. En la tarea analítica se construyeron algunas categorías conceptuales de las que analizamos en esta ponencia la que trata del aprendizaje del pensamiento crítico en el 1º año universitario. La lógica argumentativa que se sigue a continuación, entrama las significaciones de los actores, con triangulaciones teóricas y de los datos obtenidos.

A continuación se analiza, en primer lugar, algunos posicionamientos respecto a las condiciones históricas que contextualizan las prácticas pedagógicas de enseñar y aprender en la universidad pública Latinoamérica, focalizando en el lugar que se le asigna al PC. En segundo lugar analizamos la categoría conceptual PC en la pedagogía universitaria; significaciones sobre el aprendizaje y el PC en la universidad:

---

[31] Ziperovich, C. "Comprender la complejidad del aprendizaje". Educando 2004.

las percepciones de estudiantes y profesores. Por último, presentamos algunas propuestas de cambios pedagógicos, basados en intencionalidades de enseñar a pensar críticamente a los estudiantes.

Afinando posicionamientos

El contexto: la universidad

Sousa Santos (2005) refiere a tres crisis en la universidad Latinoamérica: "Crisis de hegemonía", por las contradicciones entre las funciones tradicionales -producción de alta cultura y pensamiento crítico- y las que le fueron atribuidas a lo largo del siglo XX -conocimientos instrumentales-; "Crisis de legitimidad", desde la tensión entre jerarquización de los saberes especializados a través de restricciones al acceso por un lado y las exigencias político sociales de democratización; y una "Crisis Institucional", que comienza con las dictaduras que redujeron la autonomía universitaria hasta casi eliminar la producción del pensamiento libre y crítico y que continúa a partir de los '90 con la presión externa de eficiencia de índole empresarial.

El autor analiza que la sociedad latinoamericana está desvastada por las demandas de la globalización y para salir de esta crisis propone que se asuman posicionamientos intelectuales transformadores.

Por su parte, Coraggio (2002) sostiene que es necesario realizar un proceso de refundación de la Universidad; para que pueda contribuir a procesos de cambio social se requiere previamente que ella misma se transforme, revea sus objetivos y sus prácticas, se investigue críticamente a sí misma para reflexionar y fundamentar un camino de autotransformación.

Refiere a "la recomposición del sistema universitario para contribuir a la generación de utopías, la crítica epistemológica de las verdades desde las cuales se justifican las políticas de dominio, el desarrollo de estrategias de investigación y formación que contribuyan a la constitución de actores sociales y políticos democráticos".

Nos posicionamos en que la universidad pública puede y debe contribuir a ofrecer un espacio público pluralista, ámbito éste de debate de los problemas de la sociedad local en el contexto nacional y mundial. Esto implica contar con una universidad no colonizada por los criterios del mercado, ni autocensurada de participar en la definición de propuestas de acción colectiva. Para ello, una meta a alcanzar, entre otras, es que los SA que en esta institución se forman, **aprendan a pensar críticamente.**

La pedagogía universitaria

Pensar en los procesos de institucionalización de la enseñanza y el aprendizaje del PC nos condujo a hacerlo respecto a dos procesos: lo instituido y lo instituyente. Se considera a **la institución como lo instituido**, es decir, el momento de la universalidad; la institución tal como les es dada a los que a ella pertenecen. **La institución como lo instituyente**, refiere a las actividades que los que pertenecen a ella organizan de cara a conseguir la satisfacción de sus necesidades y problemas. Así afirma Lidia Fernández, (1994: 16):

> "Es necesario señalar que si bien las instituciones en el aspecto de lo instituido, configuran la trama de sostén de la vida social y el andarivel por el que transcurre el crecimiento de los individuos, inevitablemente se "topan", se confrontan y entran en "lucha" con los desvíos que conforman el cuestionamiento y la posibilidad de concreción de lo instituyente".

Nos aproximamos a desocultar el conjunto de fuerzas que operan en situaciones pedagógicas aparentemente regidas por normas universales, buscando analíticamente poner en evidencia la realidad pedagógica universitaria expuesta en documentos y discursos de prácticas de enseñanza y aprendizaje. Examinamos la validez de argumentaciones en aquello que se omite, en lo que se oculta y en lo que se expresa.

Nuestra posición es que, un aporte a la mejora de la calidad pedagógica de la universidad tendría que basarse en **conocer y reconocer al estudiante como SA**, tanto por parte de la institución, como de los profesores y él mismo. Situación que entendemos, posibilitaría resignificar el proceso de aprendizaje en la Universidad y desnaturalizarlo, asumiendo intencionalidades pedagógicas que se propongan, explícitamente, construir subjetividades alternativas en función del rol que la universidad debe cumplir en la sociedad. [32]

Significaciones sobre el aprendizaje y el pensamiento crítico en la universidad

Concebimos el aprendizaje como un proceso complejo, una construcción individual determinada por condiciones sociohistóricas, culturales e institucionales; constitutivo de la identidad personal, en el que juega un papel determinante las relaciones interpersonales, las prácticas sociales, la diversidad de intercambios simbólicos que se producen en distintos espacios institucionales, formales y no formales, ya sea en la vida cotidiana o en instituciones específicas (familia, trabajo, escuela).[33]

> Dicho proceso posee una historia particular en cada sujeto, se construye individualmente, pero cumple en

[32] Informes presentados a Secyt-UNC (2002, 2004, 2006, 2008), ponencias presentadas a eventos científicos y publicaciones.
[33] Ziperovich ob. Cit.

> él una vital importancia las interacciones con los "otros", ya sean sujetos que intervengan intencionalmente; o pares que colaboren. Proceso que implica integralmente al sujeto en su pensar, decir, interactuar, actuar; que le permite interiorizar y apropiarse de la cultura, conceptualizar la realidad, pensarla, comunicarla, desarrollar sus funciones psicológicas superiores; reconocerse a sí mismo como aprendiz, en sus fortalezas y debilidades, en los conocimientos que se va apropiando, en los modos de pensar la realidad que va construyendo, en las posiciones que va elaborando y asumiendo frente a los conocimientos y a los instrumentos mediante los que accede a ellos. [34]

El PC es definido como el pensamiento racional, reflexivo, interesado en qué hacer o creer que se caracteriza por dominar las ideas. Una persona que piensa de forma crítica –entre otras cuestiones- posee independencia mental, humildad, perseverancia, curiosidad intelectual. Reconoce la necesidad de la verdad, tiene disposición y conciencia hacia ella. Adopta sus propias conclusiones, las describe coherente y lógicamente para persuadir a otros mediante razones. Tiene predisposiciones para tratar todos los puntos de vista probables.

Los datos obtenidos en el campo empírico muestran que los estudiantes evidencian no haber internalizado la capacidad de pensar sobre su pensamiento y aprendizaje -aspecto propio del PC-, aunque encontramos **predisposiciones intuitivas** para reflexionar sobre los propios procesos de aprender cuando refieren a qué es saber lo que se estudia. La mayoría dice que es saber decir, expresar, hablar, pero afirman también **que saber no es repetir**. Esta asignación de sentido se reitera cuando responden sobre lo que entienden que es aprender y vuelven a marcar **lo que no sería aprender, que es "repetir de memoria"**. Aprender implica para ellos retener a largo plazo, comprender y poder decirlo a otras personas. Lo relacionan con recordar partes de un concepto, realizar lecturas comprensivas,

[34] Ziperovich, C. ob. Cit.

trabajo con los compañeros en estudio o debates. En suma, haber aprendido –dicen- es cuando: “lo hago mío”, “lo meto en mi cabeza”.

Encontramos que la mayoría de los alumnos de 1º año se dan cuenta de que en la universidad tienen que cambiar su forma de estudiar; en forma intuitiva reflexionan respecto a su propio aprendizaje –condición propia del PC-, expresando:

“...todavía no he agarrado ritmo de estudio”; comparan con sus hábitos en la escuela secundaria: “acá hay más contenido”, “la forma y cantidad no es la misma” y reconocen tener “mala base”. También dicen respecto a las materias que están cursando que hay exceso de contenido y que “... las materias cuatrimestrales son muchas y no se las puede profundizar por falta de tiempo”.

Cuando se les pregunta sobre lo que esperan de su relación con el docente, las respuestas revelan estilos de aprender aún no autónomos –otro aspecto componente del PC-, sino en proceso de serlo, ya que en forma recurrente los estudiantes piden y necesitan que el profesor sea claro y explícito en sus consignas y en las metas de aprendizaje propuestas. Se observa que el estudiante reconoce tener que acomodarse a las características y requerimientos de cada profesor.

Esto último es significado también por una profesora que señala: “el alumno llega y le toca pasar por una variedad de espacios; ya en primer año tienen una variedad de disciplinas; eso implica poner en juego múltiples estrategias”.

La categoría “tiempo para aprender” que en forma recurrente es citada por los estudiantes, cobra una dimensión particular en sus representaciones. Parece que es un tiempo no apurado en función de metas, un tiempo a “sus tiempos”.

Tiempos que se superponen y que en la Universidad hacen relevante la planificación, el orden, su autorregulación –otra disposición propia del PC-.

El aprendizaje del pensamiento crítico en el 1º año universitario

La corriente socio histórico cultural del aprendizaje y de la mente encuentra en Vygotsky las bases epistemológicas para comprender el desarrollo de las funciones psicológicas superiores (PC, razonamiento lógico; autonomía de pensamiento; conciencia; autocontrol y reflexión, entre otras). Este proceso implica la apropiación e interiorización de instrumentos simbólicos, dispositivos culturales que forman en los sujetos representaciones mentales con las que piensa el mundo; dispone de herramientas para intervenir en él; se posiciona y asume intencionalidades; entiende las posturas de los otros; conoce los procesos de pensamiento que hacen posible la construcción del conocimiento; se piensa a sí mismo cuando hace uso activo del conocimiento y planea proyectos de intervención en la realidad social. En este caso puede decirse que el SA se ha apropiado de "instrumentos mediadores" que le permiten usar el pensamiento de orden superior -que son propios de un campo disciplinar-, aprenderlos implicará tanto conocimientos como modos de pensar para intervenir en la realidad profesional futura.[35]

El pensamiento crítico es pensamiento de orden superior que crea disposiciones en los sujetos para pensar, actuar y posicionarse autónomamente. Ha sido definido por Vygotsky y distintos autores americanos, latinoamericanos y argentinos,

[35] Ziperovich, C. y equipo de investigación: Ponencia presentada en las V *JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN 2007*: "Aprender a pensar en la Universidad. Una interpretación desde las categorías conceptuales del enfoque sociocultural del aprendizaje".

quienes a su vez han propuesto alternativas para su desarrollo en intervenciones pedagógicas. Entre otros pueden citarse a: Freire (1984), Lipman (1985), Ennis (1985), Nickerson (1987), Bruner (1988), Brusilovsky (1992).

En el análisis de las entrevistas de profesores, encontramos que conciben el pensamiento de los estudiantes en general como a-crítico, condición que atribuyen a la EM. Piensan que es difícil "romper" con ello.

Algunos docentes justifican que los estudiantes aún no han desarrollado el PC por una cuestión de edad, porque es un proceso a aprender[36] a medida que se avanza en la carrera, pero, llama la atención que este proceso es visto como un aprendizaje personal y solitario.

La percepción del aprendizaje del PC como un proceso privado se corrobora cuando los profesores argumentan:

> "Hasta que tienen las herramientas, cuando las **tienen se dan cuenta"** (en forma privada) **...** "ellos quieren ser críticos porque les gusta mucho **la opinión**, les encanta pero ser crítico con fundamentos es un proceso" ... "saben lo que pueden saber a su edad" ... "son competencias que se adquieren en años siguientes" .... "carece la mayoría de una lógica del argumento y la razón como organizadores del pensamiento" (idea de déficit).

Los profesores significan el PC en forma paradojal, como: Con necesario anclaje institucional: "...La universidad debe fundamentalmente generar sujetos críticos pero la masividad atenta contra eso". En el plano del deseo: "...Me encantaría que piensen críticamente". En referencia a la ideología: cuestionan que se lo considere como "bajada de línea"... "como gesto de hablar de ciertas cosas criticando".

---

[36] tal como fue encontrado en otros resultados en donde es visto el aprender a pensar como un proceso que se desarrolla en forma solitaria.

También hay reflexiones interesantes como éstas:

> "...no todos los profesores están preocupados porque los alumnos piensen críticamente" ... "es difícil porque vivimos en una tensión entre los conocimientos que tienen los libros ...y por el otro lado nos tironea la cuestión de la transmisión más que la apropiación, es decir, estamos obligados a cumplir un programa de contenidos...".

Es de destacar que los sentidos atribuidos al PC por los profesores, en algunos casos se acercan a definiciones teóricas, indicándonos la posibilidad de posicionamientos dirigidos a desarrollar este tipo de pensamiento (enseñarlo) y en otros denotan actitudes favorables hacia el pensamiento en general y el PC. Dice un profesor:

> "...deben pensar críticamente no sólo en relación a la realidad sino en las teorías" .... "Tienen que pelearse permanentemente con los autores, no aceptar lo que dicen como si fuera totalmente verdad...".

En general las expresiones de los profesores parecen remitir al PC desde una postura personal. No encontramos posiciones sustantivas que propongan que el PC sea objeto de enseñanza; se considera que las actividades de pensamiento son generales y aplicables a cualquier objeto de conocimiento y atribuyen las dificultad de los estudiantes para tener ese tipo de pensamiento a cuestiones que dependen del capital cultural de origen y en relación con el déficit en la EM. No parece visualizarse que para enseñar las Ciencias Sociales, los intercambios lingüísticos tienen el carácter de instrumento mediador prevalente, por lo tanto es conocimiento y pensamiento a enseñar.

La dimensión "intencionalidad", que es constitutiva de las prácticas pedagógicas y le proporciona identidad, es analizada por E Martí (2005:35) quién sostiene -basándose en

Vygotsky- respecto a los cambios educativos relacionados con el aprendizaje, que la ayuda, guía y las condiciones sociales y culturales de las prácticas educativas generan cambios profundos en las personas y potencian el desarrollo.

Cuando se les pidió a los profesores que relaten una experiencia exitosa en la que consideren haber enseñado a los estudiantes a ser críticos, encontramos una variedad de alternativas intuitivamente planteadas, a las que les subyacen la concepción del PC cómo una expresión espontánea, que puede o no surgir según como los estudiantes van desplegando sus comprensiones en sus clases teóricas. No se trataría, para ellos, de un proceso en el cual se enseñan intencionalmente formas de pensar que promueven el conocimiento. Las experiencias que relatan presentan un formato con características desarticuladas, erráticas que no siguen una estructuración lógica, opuestamente a cómo consideran, en la teoría y la práctica, los autores antes citados que ha de enseñarse a pensar críticamente.

Se reiteran argumentos que consideran que el estudiante no puede ser crítico porque no aprendió a serlo en la EM, no estudia, no comprende. El PC **es dificultad del alumno** que no tiene las herramientas, no logró el proceso.

Esos argumentos pueden contrastar con los de Matthew Lipman (1997) cuando señala:

> "Si logramos que el alumnado se sienta implicado directamente, partiendo de sus propios problemas por insignificantes que parezcan, hasta las preguntas más inquietantes y los descubrimientos más trascendentes, posiblemente hayamos conectado con el objetivo que vincula a todas las `comunidades de pensamiento´ de este programa en todo el mundo: en nuestra mano está el conseguirlo".

Los estudiantes presentan en las entrevistas significaciones sobre el PC en las que evidencian algunas

distancias y paradojas con las expresadas por los profesores. Consideran el PC como: la posibilidad de cambiar la sociedad; estudiar con pasión, compromiso y aplicación del conocimiento; lo asimilan a la "ideología" del profesor.

Para el imaginario del estudiante, el PC es una alternativa superadora al aprender de memoria, aunque se refieren a él desde un "deber ser", un ideal, un deseo, un posible proyecto. La posible utopía de cambiar el orden establecido que impregna las prácticas de aprendizaje en la sociedad y en las instituciones educativas.

Si comparamos el decir del profesor con el del estudiante, notamos que para el primero, el PC es una particularidad de la universidad como institución superior y parece coincidir –en algunos casos- con el estudiante en darle una significación ligada a lo ideológico. Mientras que el estudiante expone una significación del PC cargada de utopías, posibilitador del cambio social, base de la relación teoría-práctica y el deseo de ser un estudiante que no esté atenido a las calificaciones.

La paradoja se presenta cuando el PC se constituye en un mandato en el nivel universitario, explícito en la propuesta curricular y en los programas de estudio, pero no se encuentran prácticas que muestren en forma organizada un proyecto pedagógico de desarrollo del PC.

Así, en el Plan de Estudios, en los programas de las materias y en el decir de los estudiantes predomina un discurso **instituyente**, dirigido a cambiar, mientras que la acotada mirada a las prácticas que realizamos a través del discurso de profesores y estudiantes, se muestra el predominio de lo **instituido**, tanto como resultado de las experiencias en las historias personales del aprendizaje en el sistema educativo como en las propuestas pedagógicas.

Propuestas de cambios pedagógicos

En los procesos investigativos realizados buscamos descifrar los estilos de aprendizaje de los estudiantes tratando de localizar en las versiones que los actores institucionales nos presentaron los significados que otorgaron a ese proceso. Vimos que se producen encuentros, tensiones y rupturas. Pero también propuestas alternativas tendientes a superar aquello que es significado como valioso sobre el aprendizaje.

Los dispositivos pedagógicos que se emplean en la Universidad, parecen basarse en la acumulación de conocimientos. Se priorizan las intervenciones del profesor, los conocimientos disciplinarios y los textos, opacándose la enseñanza de los procesos psicológicos mediante los cuales los SA aprenden; procesos que permiten, entre otros, establecer relaciones entre la teoría y la práctica, utilizar los saberes para construir un plan de acción y evaluar su realización; reflexionar sobre los propios conocimientos; reconocer distintos posicionamientos, asumir los propios. Cuestiones constitutivas del PC, aplicables a las futuras prácticas profesionales.

Encontramos que es poco reconocido en la docencia universitaria el estudiante como SA, hay escasa discusión institucional acerca de las concepciones del aprendizaje en las que se sustentan las prácticas pedagógicas universitarias y en el caso en que haya intentos de pensar en dicho proceso, vemos una tendencia a basarse en un sujeto ideal.[37] Por lo que la preocupación por el aprender tiende a ser un enunciado expresado en términos de "deseo", tal como puede verse en los planes de estudios y programas.

El SA universitario tiene una historia educativa en la

[37] Informe final proyecto Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario. 2003-2004.

que ha construido modalidades personales de aprendizaje. Las instituciones que transitó dejaron en él marcas cuya visibilidad es mayor en el 1° año de una carrera universitaria; los estilos de aprender que él porta, están "atados" a las culturas del aprendizaje en las que participó y a los vínculos que se establecieron entre profesores–estudiantes; entre los estudiantes y con los objetos de conocimientos que estudió.

Ahora en la universidad, el estudiante eligió ser profesional en un campo simbólico, está abierto a él para aprenderlo pero llevará adelante este proceso en función de la cultura del tiempo histórico social que le toca vivir y los modos de aprender internalizados previamente. Ambos entrarán en tensión con la cultura del aprendizaje de la institución educativa en la que ha de socializarse, pero es necesario contar con sus disposiciones –aunque aún intuitivas- respecto a la necesidad de cambiar sus estilos de aprender en la universidad.

Vemos que los profesores ponen en marcha en sus propuestas pedagógicas representaciones sobre el aprendizaje en los estudiantes, concepciones y prácticas instituidas, que se caracterizan por ser implícitas, o sea, que no son objeto de reflexión por parte de la propia institución, los estudiantes y los docentes.

Los profesores exponen argumentos en los que otorgan valor y significado al PC, pero cuando refieren a las prácticas pedagógicas en las que se propusieron desarrollarlo, éstas son presentadas como experiencias aisladas que revelan formas pedagógicas intuitivas, con buenas intencionalidades y actitudes pero limitadas en su alcance; no siguen una estructuración lógica.

El estudiante expone una significación del PC cargada de utopías, con sentidos diferentes pero de alguna manera

relacionada con las expresiones visualizadas en los documentos de referencia.

Desde el campo de la pedagogía y los posicionamientos teóricos explicitados, se entiende que el PC debiera asumirse como proyecto institucional de enseñar a aprender a aprender, dirigido a cambiar la cultura del aprendizaje en la Universidad. Desafío a abordar por todos los actores implicados, estudiantes, profesores y equipo de cátedra.

Se trataría de un proyecto dirigido a favorecer la constitución de subjetividades académicas capaces de interpretar críticamente la realidad social, poder pensar, planear y realizar acciones dirigidas a trasformarla y no meramente reproducirla.

Apostar a los cambios en forma institucional implica asumir nuevas formas de enseñar a aprender en la universidad, las que deberán tener una "fuerza" epistemólogica capaz de producir rupturas en las prácticas previas. Se trata de crear propuestas pedagógicas dirigidas a desarrollar las funciones intelectuales superiores: el PC analítico, creativo y reflexivo. Lo que puede significar un cambio cualitativo en la calidad de los aprendizajes, tanto para el estudiante como para el profesor, la Universidad y la sociedad.

Bibliografía

Ausubel, D.y otros (1986) Psicología Educativa. Trillas. México

Bourdieu y Passeron (1967). Los estudiantes y la cultura. Labor. Buenos Aires

Bruner, J.(1988) Realidad mental y mundos posibles. Gedisa editorial. Barcelona
Buenos Aires

Carretero; M. (1997) Introducción a la Psicología cognitiva. Aique. Buenos Aires

Chaiklin, S. y Lave, J. (comps.) (2001) Estudiar las prácticas. Amorroutu. Buenos

Coraggio, J. L. (2002) "Universidad y desarrollo local". Ponencia presentada en el Seminario Internacional La educación superior y las nuevas tendencias. Consejo Nacional de Educación Superior (CONESUP), UNESCO y el CIESPAL. Quito.

Coll, C. y otros. (1993) Desarrollo psicológico y educación II. Alianza Psicología. Madrid

Filloux, J. C. (2001) Campo pedagógico y psicoanálisis. Nueva Visión - Buenos Aires.

Freire, P. (1993) La importancia de leer y el proceso de liberación. Editorial Siglo XXI.

Hernández Rojas, G. (1998) "Paradigmas en psicología de la educación". Paidós

Horenstein N. y Ziperovich. C. (1995) Las estrategias de aprendizaje de los alumnos ingresantes a la Universidad en la Carrera de Ciencias de la Educación. Informe de Investigación. SECYT-UNC.

Kozulin A. (2000) Instrumentos psicológicos. Paidós. Buenos Aires.

Lacasa, P. "Aprender en la escuela, aprender en la calle" Visor, Madrid 1994.

Lipman, M. (1998) Pensamiento complejo y Educación. Ediciones de la Torre. Madrid.

Martí, E.(2005) Desarrollo, cultura y educación. Amorrortu. Buenos Aires.

Moll, L. (Comp.) "Vygotsky y la educación". Aique, Bs. As. 1994.

Pérez Gómez A. **y otro** 1992."Comprender y transformar la enseñanza". Morata.

---------------------(1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Morata.

Perkins D. (1995). "La escuela inteligente" Gedisa. Madrid.

Pozo J. I. "Teorías cognitivas del aprendizaje". Editorial Morata. Madrid 1989.
---------------------------"Aprendices y maestros". Alianza editorial, Madrid 1996.

Quiroga, A. (1987) Enfoques y perspectivas de la Psicología social de Pichon Riviere. Bs. As.

Resnick L.(1999) La Educación y el aprendizaje del pensamiento Aique Bs. As.

Skinner F.B. (1985) Por qué no soy un Psicólogo Cognitivo" en Pérez Gómez y otros: "Lecturas de aprendizaje y enseñanza" Editorial Zero. Barcelona.

Sousa de Santos, B. (2005*)* La universidad en el siglo XXI. Miño y Dávila. Bs As.

Souto de Asch, M.: "Hacia una Didáctica de lo grupal". Miño y Dávila Bs.As.1993.

Vygotsky L. "Pensamiento y lenguaje". Fausto re-edición 1992.
----------------"El desarrollo de los procesos psicológicos superiores". Grijalbo 1988.

Wertsch, J. 1998 La mente en acción. Aique, Bs. As.

Ziperovich, C. (2004) Comprender la complejidad del aprendizaje. Educando Córdoba.

Ziperovich, C. y otros. Informe de la Investigación sobre "DESNUTRICIÓN INFANTIL EN CÓRDOBA", Area Psicopedagógica. Sociedad de Salud Pública de Córdoba. 1986.

---------------2000 En el libro **"Lengua y Literatura". Temas de enseñanza e investigación. Graciela H. De Bet (comp..).** Capítulo: "Acerca De la hazaña intelectual por comprender y producir textos pedagógicos. El caso del sujeto del aprendizaje en las Ciencias de la Educación".. Postgrado de Especialización en Enseñanza de la Lengua y la Literatura. FFYH-UNC

--------------- 1992. Trabajo publicado en la revista Argentina de Psiquiatría "VERTEX", Nº 10, Editorial Polemus, Bs. As. **"PRACTICAS EDUCATIVAS INNOVADORAS EN SALUD MENTAL. Una explicación pedagógica."** Aprobado por el Comité Científico.

--------------2006 Mejores lectores para comprender el mundo de la escuela y de la vida
Capítulo II: Aprendizaje para la comprensión de textos de la realidad social. Educando. Córdoba

Informes de Proyectos de Investigación

Ziperovich, C. (1998-1999) "La construcción de la significatividad en el aprendizaje de las categorías conceptuales socio-históricas en la formación de la carrera de Ciencias de la Educación de la UNC". SECYT-UNC

-------------------(2000-2003). "Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario: entre la formación académica y las prácticas profesionales. El caso de...

-------------------(2004-2005). "Los instrumentos mediadores en el aprendizaje universitario. El caso de las carreras de Historia y Cine de la FFYH de la UNC". SECYT-UNC

-------------------(2006-2007) El aprendizaje del pensamiento crítico en la universidad: entre lo instituido y las historias personales. El caso de los alumnos que ingresan a la carrera de Ciencias de la Información de la UNC SECYT-UNC.

--------------------2008-2009. Proyecto: "**El aprendizaje entre lo instituido y las Historias personales".** Foncyt. Agencia Nacional de Promoción científica y Tecnológica, identificado con el código: Nº 36017-286 – PICTO-EDUCACIÓN. 2007-2009- Aprobado su subsidio.

---------------------2009-2010 **Proyecto de Transferencia de Resultados de la Investigación (PROTRI)** Intervenciones pedagógicas para desarrollar el pensamiento crítico en la Educación Tecnológica. Nuevos sentidos para sujetos que enseñan y aprenden, la sociedad y la cultura.". Ministerio de Ciencia y Técnologia de la Provincia de Córdoba. Aprobación y otorgamiento de subsidio. Ejecución 2010.

------------------- 2010-2011: Proyecto A: Título: **Procesos metacognitivos en los aprendizajes de estudiantes universitarios. Sentidos y prácticas. SECYT UNC.**

Impreso por Editorial Brujas
en agosto de 2010
Córdoba - Argentina